iveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9270475
entre d'intérêt : 751

ouchard, Diane

'impact de l'image sur la compréhension d'un texte à caractère incitatif
t le comportement autonome de l'écolier non-lisant / par Diane Bouchard
- [Trois-Rivières?] : D. Bouchard, 1990.
v, 94 f. : ill. ; 28 cm.

"Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à
rois-Rivières, Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr. : f. 93-94

edette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Trois-Rivières
rogramme de maîtrise en éducation

escripteur(s) : Lecture • Français (Langue) • Image • Compréhension •
ecture de l'image • Matériel didactique • Primaire (Ordre
'enseignement)

dentificateur(s) de sujet : Classe multiprogramme • Psycholinguistique

La présente étude vise à observer de façon systémique l'impact de
'image sur la compréhension de consignes écrites par des écoliers non
isants. Elle veut aussi évaluer le degré de compréhension de ces
coliers à partir de la réalisation de l'activité et des résultats
btenus au terme de l'expérimentation. Elle veut, de plus, analyser
'autonomie du lecteur et son recours aux personnes qui le supportent
ans son apprentissage. Elle entend également vérifier l'importance de
'indice visuel en analysant et en comparant les résultats des deux
roupes expérimentaux (avec images et sans images). Le matériel
idactique utilisé est adapté aux classes multiprogrammes en milieu
ural. L'étude se compose de quatre chapitres: I- problématique; II-
adre conceptuel; III- méthodologie; IV- résultats.

Type de document :

9270475

UNIVERSITE DU QUEBEC

L'IMPACT DE L'IMAGE SUR LA COMPREHENSION D'UN TEXTE A CARACTERE INCITATIF ET LE COMPORTEMENT AUTONOME DE L'ECOLIER NON-LISANT

par
DIANE BOUCHARD
Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche
présenté à
L'Université du Québec à Trois-Rivières

octobre 1990

1270475

UNIVERSITE DU QUEBEC

L'IMPACT DE L'IMAGE SUR LA COMPREHENSION D'UN TEXTE A CARACTERE INCITATIF ET LE COMPORTEMENT AUTONOME DE L'ECOLIER NON-LISANT

par
DIANE BOUCHARD
Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche
présenté à
L'Université du Québec à Trois-Rivières

octobre 1990

REMERCIEMENTS

Je veux remercier les personnes qui m'ont épaulée au cours de ce long et exigeant travail de recherche. Tout d'abord, les élèves de première année de l'école Cardinal-Roy et leur titulaire madame Mable Ayotte pour leur participation active à la phase expérimentale de cette étude. Ma directrice de recherche madame Colette Baribeau qui, par sa grande disponibilité a favorisé des échanges fructueux me permettant de prolonger mes réflexions et de mieux cerner mon sujet d'étude. Elle a aussi lu et relu patiemment mes textes; ses remarques m'ont aidée à rédiger un rapport de recherche qui soit intelligible et accessible. Je lui suis redevable pour une bonne part, de la réalisation de cette étude. Je tiens également à remercier madame Louise Paradis qui a accepté de lire et de corriger mes textes et qui a apporté son concours à l'aspect méthodologique de cette recherche. Je tiens finalement à remercier madame Carole Bouchard pour ses commentaires pertinents. Ils m'ont permis d'améliorer l'aspect syntaxique du texte et de vérifier la logique et la clarté des idées.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES iii

LISTE DES ILLUSTRATIONS ET DES TABLEAUX v

CHAPITRE I Problématique 1

Presentation du centre d'intérêt 1
Identification du problème 4
Importance de la recherche 5
Objectif 6

CHAPITRE II Cadre conceptuel 8

L'acte de lire 8
Définition des termes 18
Recension des écrits 24
Etudes utilisant une approche autre que psycho-linguistique 26
Etudes utilisant une approche psycho-linguistique 27
Le texte à caractère incitatif 32
Hypothèse 36

CHAPITRE III Méthodologie 37

Sujets 37
Matériel et lieux 38
Déroulement 39
Les préparatifs 39
L'experimentation 41
La compilation des résultats 43

CHAPITRE IV Résultats 45

Présentation des resultats 45
Transcriptions 45
Classement 53

Discussion des résultats 54
L'autonomie 59
La compréhension 63
Importance de l'image comme indice visuel 68

CONCLUSION 71

APPENDICE A: Liste de consignes illustrees 74

APPENDICE B: Liste de consignes non illustrées 77

APPENDICE C: Affiches 80

APPENDICE D: Instructions de l'enseignante 89

APPENDICE E: Grille d'observation finale 91

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 93

LISTE DES ILLUSTRATIONS ET DES TABLEAUX

ILLUSTRATION 1: Images complexes accompagnant deux consignes du matériel d'expérimentation 19

ILLUSTRATION 2: Images simples accompagnant le matériel de fabrication 20

ILLUSTRATION 3: Séquence de consignes dont l'ordre ne peut être permuté 21

ILLUSTRATION 4: Séquence de consignes dont l'ordre est aléatoire 22

ILLUSTRATION 5: Atelier ***Le ballon-siffleur*** (reproduction) 39

TABLEAU 1: Classification des énoncés touchant l'*autonomie* pour le groupe «Avec illustrations» 55

TABLEAU 2: Classification des énoncés touchant la *compréhension* pour le groupe «Avec illustrations» 56

TABLEAU 3: Classification des énoncés touchant l'*autonomie* pour le groupe «Sans illustrations» 57

TABLEAU 4: Classification des énoncés touchant la *compréhension* pour le groupe «Sans illustrations» 58

CHAPITRE I

Problématique

Présentation du centre d'intérêt

Vous entrez dans une école dont l'apparence extérieure vous est familière. Dans une classe vous remarquez avec étonnement que les écoliers sont d'âge différent: six, sept, huit, neuf ans. Vos yeux parcourent les lieux. Les ecoliers s'agitent comme des fourmis dans un environnement bien particulier. Soudain, un ballon vous passe sous le nez... Vous trébuchez sur une boîte de conserve et vous retrouvez nez à nez avec un écolier aux yeux bandés en train d'identifier des textures avec ses doigts... Tout près, un autre écolier fait la grimace en goûtant un liquide incolore tandis que son copain hume le contenu d'un flacon avec satisfaction... En vous relevant de vôtre fâcheuse position, le meuglement d'une vache vous résonne dans les oreilles! Que se passe-t-il donc dans cette classe?

Vous êtes simplement entré dans une classe-atelier multi-niveaux ou les écoliers vivent et apprennent autour du thème ***Mes sens***. Un thème qui laisse place à l'imagination et à l'originalité tout en permettant aux écoliers d'atteindre les objectifs des divers programmes du Ministère, principalement ceux du français.

Nous travaillons à la conception d'une série d'ateliers depuis maintenant sept ans. Le thème ***Mes sens*** constitue le premier de la série. Des raisons precises nous ont amenees à créer un materiel didactique autour du concept de classe-atelier. Nous pensions entre autres que cette formule pouvait

présenter une solution originale aux problèmes que rencontrent les enseignants de premier cycle du primaire, des classes multi-niveaux en milieu rural.

Les écoles en milieu rural présentent un ensemble de caractéristiques différentes des écoles en milieu urbain. D'une part, plusieurs d'entre elles sont constituées de classes multi-niveaux c'est-à-dire de groupes formés d'écoliers d'âges et de niveaux différents; on y intègre également les écoliers en difficulté d'apprentissage. L'hétérogénéité de ces classes présente, sur le plan académique, des défis considérables pour ces enseignantes qui ne sont pas toujours outillées pour y faire face. En lecture par exemple, on peut retrouver dans une même classe des écoliers en train de développer l'habileté à lire, des lecteurs en difficulté et des lecteurs relativement habiles. D'autre part, selon qu'ils habitent la ville ou la campagne, les intérêts des enfants diffèrent, principalement en ce qui concerne le style de vie et le contexte familial. Pensons seulement aux divers services offerts en milieu urbain (théâtre, centre culturel, cinéma, centre sportif, etc.) que l'on ne retrouve pas dans de petites municipalités ou à la survie des traditions familiales et sociales qui persistent en milieu rural (temps des Fêtes, corvées).

Ces particularités ont une grande influence sur différents aspects de l'organisation de la vie de la classe. Le travail d'équipe par exemple regroupant des écoliers non-lisants et des lecteurs avancés occasionne un problème de fonctionnement, le débutant entravant la progression du lecteur habile. Pensons aussi à la diversité du matériel didactique que l'enseignante doit se procurer afin de répondre à l'hétérogénéité de son groupe multi-niveaux. Certains écoliers peuvent rester trois années consécutives dans la même classe; cette réalité oblige l'enseignante à renouveler le contenu de ses

activités et les thèmes qu'elle exploite dans la mesure où elle tient à conserver l'intérêt de son groupe de niveau plus avancé.

Alors, comment améliorer cette situation tout en favorisant l'interaction entre l'écolier non-lisant, le lecteur débutant et le lecteur avancé? Nous avons entrepris une première recherche portant sur la fabrication d'un matériel didactique adapté aux classes multi-niveaux en milieu rural. Ce matériel s'articule autour du concept de classe-atelier, permet à l'enfant de travailler à son rythme, de choisir les activités selon son niveau de compétence et de cheminer seul ou avec d'autres. De plus, le matériel s'organise autour d'un thème qui facilite l'insertion de nouveaux mots dans un contexte signifiant favorisant du même coup le développement du langage. Le matériel maximise le réseau d'interaction entre les écoliers.

Notre activité de recherche nous a ainsi amenée à développer le concept d'ateliers autour d'un thème. Chaque atelier, rédigé dans un langage simple, se présente sous la forme d'une activité à accomplir. De manière à faciliter la tâche aux écoliers non-lisants et aux écoliers en difficulté d'apprentissage, les consignes sont accompagnées d'illustrations et tout le matériel nécessaire à la réalisation des activités est fourni à l'enfant. Chaque atelier est structuré de façon à permettre aux écoliers d'évaluer par eux-mêmes le degré d'atteinte des objectifs et de vérifier leur compréhension et la pertinence de leurs réponses.

Comme nous venons de le mentionner, la formule des thèmes aide à l'acquisition du vocabulaire dans un contexte signifiant c'est-à-dire dans un environnement où les mots acquièrent un sens grâce au thème central autour duquel ils gravitent. Les déclencheurs comme les mises en situation (activités qui servent à lancer le thème et à susciter l'intérêt) et la carte

thématique (mots reliés au thème issus de l'expérience des enfants) aident à enrichir le vocabulaire qui se rapporte au thème. Ils facilitent donc l'accès aux ateliers en fournissant à l'enfant un bagage lexical signifiant l'aidant ainsi à reconstruire le sens du message et à agir avec plus d'efficacité. De plus, les illustrations et le matériel de manipulation apportent un complément d'information qui renforce la compréhension et facilite la réalisation des activités de façon autonome par les écoliers non-lisants et les écoliers en difficulté d'apprentissage.

Ce matériel s'avère être une solution originale aux problèmes des classes multi-niveaux ainsi qu'à l'intégration des écoliers non-lisants et des écoliers en difficulté d'apprentissage.

Bien que nous croyons avoir conçu un matériel qui facilite la compréhension des ateliers et qui met à contribution l'autonomie des écoliers non-lisants et des écoliers en difficulté, plusieurs questions restent en suspens. L'une d'elles constitue la trame de cette recherche: une série de consignes écrites, appuyées d'images, est-elle suffisamment chargée de sens pour que l'enfant non-lisant puisse comprendre et agir par lui-même sans constamment avoir recours à l'adulte? Cette question est à la base de l'hypothèse que nous nous proposons de vérifier. Nous avons choisi de nous concentrer uniquement sur les enfants non-lisants.

Identification du problème

La présente étude vise à observer de façon systématique l'impact de l'image sur la compréhension de consignes écrites par des écoliers non-lisants. Comme nous venons de le mentionner, nous ignorons à quel point un écolier non-lisant qui aborde seul une activité, peut, soutenu par une image présentant le geste à poser, comprendre correctement le sens du message.

L'image, dans ce cas particulier, peut-elle aider l'écolier à anticiper le sens de ce qui est écrit et l'aider ainsi à en reconstruire le sens de manière à faire efficacement l'action décrite? La seule présence de l'image peut-elle diminuer ses demandes de rétroaction auprès de l'enseignante? Notre étude cherchera donc à déterminer dans quelle mesure l'image facilite la compréhension en lecture et par le fait même le fonctionnement autonome des écoliers non-lisants.

Importance de la recherche

Les images occupent une place importante dans tous les textes destinés aux enfants. À première vue, leur présence nous paraît utile voire nécessaire, ne serait-ce à la limite que pour capter l'attention du jeune lecteur. Nous ne remettons pas en cause la pertinence d'utiliser l'image dans un contexte didactique. Nous nous interrogeons plutôt sur l'impact que peut avoir le contexte pictural sur l'enfant qui ne sait pas lire.

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur l'utilisation de l'image dans les méthodes de lecture, mais nous n'avons relevé aucune étude concernant son emploi dans un contexte de classe-atelier, à l'intérieur de textes à caractère incitatif ayant pour but de faire agir l'enfant de façon autonome et poursuivant des objectifs autres que ceux d'apprentissage de la lecture proprement dit. Nous considérons qu'il serait utile d'analyser l'impact que pourraient avoir les images combinées aux consignes écrites, sur la compréhension du message par des écoliers non-lisants et d'observer le comportement de ceux-ci pendant le déroulement de l'activité.

Notre étude nous permettra de vérifier jusqu'à quel point l'image peut aider à la compréhension d'une séquence d'actions à effectuer, être un outil efficace

favorisant un fonctionnement autonome et un indice visuel important pour l'enfant qui développe son habileté à lire.

Les effets possibles d'une étude entérinant cette hypothèse sont de divers ordres. Sur le plan pédagogique, cette assertion valoriserait l'image comme stratégie de lecture efficace dans les premiers apprentissages en lecture. Elle permettrait qu'on engage très tôt l'écolier non-lisant dans des activités signifiantes et stimulantes qui promouvoient l'acte de lire. Elle rendrait possible un fonctionnement en classe-atelier dès le début de la première année. Sur le plan psychologique, l'utilisation de l'image donnerait confiance à l'enfant et continuerait d'alimenter son goût d'apprendre.

Objectif

L'objectif visé par notre recherche consiste à vérifier l'impact de l'image sur la compréhension d'un texte à caractère incitatif destiné aux écoliers non-lisants visant l'accomplissement autonome d'une séquence d'actions, ainsi que l'importance de l'image en tant qu'indice visuel. Cet objectif général, dans le cadre de notre travail de recherche, sera précisé par trois sous-objectifs.

- Premièrement, évaluer le degré de compréhension des écoliers non-lisants. Cette compréhension sera estimée par la réalisation même de l'activité et les résultats obtenus au terme de l'expérimentation. Il s'agira de voir si l'enfant a fait l'activité proposée, comment il l'a accomplie, s'il a suivi rigoureusement les étapes ou s'il en a interverties quelques-unes et finalement s'il a réussi à la terminer.
- Une deuxième partie du travail concerne l'autonomie du lecteur et son recours aux personnes qui le supportent dans son apprentissage. Il s'agira de mesurer la quantité de rétroaction verbale et non verbale dont les écoliers non-lisants auront besoin au cours de l'expérimentation. En atelier par

exemple, l'enfant est souvent confronté à des difficultés de lecture. Lorsqu'il se trouve dans cette impasse, il peut adopter différents comportements: tenter de repérer le ou les mots qui lui posent problème sur une affiche ou une carte thématique disposées dans la classe ou jeter un coup d'oeil sur la réalisation de ses pairs ou encore demander verbalement une aide à ses pairs ou à l'enseignante ou encore abandonner l'activité devant cette situation difficile. L'enfant peut donc recourir à la rétroaction ou tout simplement passer à autre chose.

- Troisièmement, vérifier l'importance de l'indice visuel en analysant et en comparant les résultats des deux groupes expérimentaux (avec images et sans images).

Bref, les travaux menés par notre équipe de recherche nous ont conduit à concevoir un matériel didactique adapté aux classes multi-niveaux en milieu rural. Toutefois, ce matériel bien que s'avérant être une solution originale aux problèmes d'hétérogénéité de ces classes et d'intégration des élèves non-lisants et de ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, plusieurs questions se posent dont celle du pouvoir sémantique de l'image. La présente étude se propose donc de vérifier l'impact de l'image sur la compréhension de consignes écrites et le fonctionnement autonome des écoliers non-lisants. Dans le chapitre qui suit nous présentons un compte-rendu de la recension des documents touchant l'acte de lire et les études sur l'image puis nous élaborons le cadre conceptuel qui nous servira à comprendre et à expliquer les divers aspects du problème que nous venons d'exposer. Nous terminons ce chapitre en énonçant l'hypothèse de recherche qui, selon nous, apporte une réponse à ce problème.

CHAPITRE II

Cadre conceptuel

Il s'avère essentiel, avant d'aborder le contenu des travaux touchant plus particulièrement l'image, de définir l'acte de lire proprement dit ainsi que les termes autour desquels s'articulent cette étude.

L'acte de lire

Dans la perspective de cette étude, «Lire consiste à construire du sens à partir de l'écrit plutôt qu'à produire du son par décodage de l'écrit[1] » Cette citation de Smith résume en quelques mots les théories psycho-linguistiques que ces derniers opposent à une position traditionnelle de la lecture. Ces deux positions pourraient ainsi s'articuler: d'une part, construire du sens et d'autre part produire du son par décodage... Voilà toute la différence entre la conception actuelle et la conception traditionnelle de la lecture. Les théories antérieures privilégiaient une approche de la lecture où l'enseignement débutait par l'identification des lettres et des sons, pour ensuite arriver à combiner ces éléments entre eux et former des syllabes, puis des mots. Cette conception de la lecture prévalait majoritairement avant 1969 dans les écoles primaires du Québec. La méthode Forest-Ouimet est un exemple typique de cette conception traditionnelle de la lecture; cette méthode met l'accent sur la synthèse des lettres. Elle se classe donc parmi les méthodes synthétiques, caractérisées principalement par une démarche qui procède du simple au complexe. La méthode Forest-Ouimet centre l'apprentissage de la

1 SMITH, F., Devenir lecteur, Paris, Armand Colin/Bourrelier, 1986, p.12.

lecture sur une démarche très lente qui conduit à la reconnaissance et à l'identification de chacune des voyelles prises séparément; puis viennent les consonnes qui sont reliées ensuite aux voyelles pour former des syllabes. Lorsque le nombre de syllabes apprises est suffisant, des mots et des phrases sont alors formées. Cette démarche entraîne l'enfant à décoder efficacement un texte mais a pour conséquence d'écarter, presque totalement en début d'apprentissage, la compréhension de la lecture. Il faut comprendre que déchiffrer ou segmenter un énoncé écrit rend la saisie des liens syntaxiques quasi impossible. «Lire, c'est comprendre de l'écrit et ce n'est pas le prononcer[2]». On ne peut donc lire que ce que l'on comprend, sinon on ne peut que dire un texte. Foucambert soutient par ailleurs que: «Aujourd'hui, ceux qui savent lire, en ayant commencé par déchiffrer, ont appris inévitablement seuls, sans s'en rendre compte, et en faisant autre chose que ce que l'école ou leurs parents leur demandaient[3]». Cette assertion donne à réfléchir. Elle fournirait peut-être des éléments de réponses face aux difficultés de lecture que rencontrent beaucoup d'adultes aujourd'hui. Pensons seulement aux 28% d'analphabètes québécois dont une bonne part ont, dans le passé, appris à lire et qui n'arrivent pourtant pas à reconstruire le sens d'un court texte. Bien que le problème de l'analphabétisme soit un sujet important, brûlant d'actualité qui ne manque pas d'intérêt, nous n'élaborerons pas davantage sur ce problème social car cela dépasse notre cadre d'étude.

Définissons maintenant, la position de la psycho-linguistique qui est à la base de notre étude. La psycho-linguistique est une discipline qui s'insère entre les deux grandes disciplines que sont la psychologie et la linguistique. Reconnue comme discipline indépendante depuis une quinzaine d'années, elle

---

2 FOUCAMBERT, J., Lire, c'est vraiment simple!, Paris, O.C.D.L., 1982, p.11.

3 Ibidem, p.12.

est à la base de cette nouvelle conception de la lecture. Voyons l'apport de ce champ disciplinaire à la lecture telle que nous venons de la définir.

La psycho-linguistique a pour but de décrire les processus psychologiques qui émergent lorsqu'on utilise le langage. L'analyse psycho-linguistique a démontré que les facteurs-clés de la lecture se trouvent dans l'enfant et ses interactions avec les intervenants fournisseurs d'information et non dans les matériels de toute sorte. La linguistique a apporté à cette nouvelle science des indications sur ce système complexe qu'est le langage et sur la compétence de ceux qui le manipulent couramment. Elle montre que l'imitation seule ne permettrait pas à un enfant d'apprendre à parler, le nombre de phrases possibles dans une langue étant infini. Elle montre également qu'il existe deux niveaux dans le langage, une structure superficielle ou «information visuelle» (Smith, 1986): les sons ou les traces sur le papier; et une structure profonde ou «information non visuelle» (Smith, 1986): le sens. Un système de règles (grammaire ou syntaxe) lie de façon complexe ces deux niveaux du langage et favorise ainsi l'émergence du message. C'est aussi la combinaison de ces deux niveaux du langage qui est nécessaire pour que l'activité de lecture (ou décodage du sens du message écrit) ait lieu. Les psycholinguistes ont observé qu'il s'effectuait un échange entre l'information visuelle et l'information non visuelle. Mais cet échange n'est pas toujours dosé de la même façon. En effet, un texte simple, comme cela peut être le cas de certains romans populaires ou de certains journaux, se lisent facilement et rapidement. Ce type de lecture n'exige que très peu d'information visuelle grâce aux connaissances préalables du lecteur. Par contre, les textes plus hermétiques comme les ouvrages techniques, certains essais ou des textes écrits dans une autre langue, exigent plus de temps et de travail pour le

lecteur. Il est vrai que cette seconde tâche exige plus d'informations visuelles; mais la compréhension d'un texte ne tient pas seulement à la quantité d'information visuelle, elle tient surtout à la quantité d'information non visuelle que le lecteur est en mesure d'utiliser. Si le lecteur ne possède aucune connaissance concernant le sujet traité, il sera incapable de lire (comprendre) le texte en question même s'il utilise toute l'information visuelle disponible. Ceci nous aide à comprendre ce qui peut rendre la lecture si difficile pour les enfants. Ils ne détiennent souvent qu'une quantité restreinte d'information non visuelle.

Pour sa part, la psychologie explique comment on doit apprendre et utiliser le langage. Elle montre que notre système visuel ne peut traiter et comprendre qu'une quantité limitée de «structure superficielle». Elle montre que le fonctionnement de la mémoire présente des contraintes telles qu'on ne peut pas comprendre si on aborde l'écrit mot à mot. La psychologie montre aussi que les erreurs peuvent être source d'apprentissage et que l'activité d'apprentissage en elle-même exige que l'apprenant soit actif et créatif.
La recherche en psycho-linguistique a apporté plusieurs éclaircissements concernant entre autre le langage traité au niveau de la struc ure profonde (le sens) et sur la façon dont les enfants acquièrent les règles du langage adulte. Elle confirme que l'on mémorise des significations et non pas des mots isolés, que l'on distingue des éléments et des relations qui ne sont pas présents de façon explicite dans la structure superficielle et que l'on construit à partir des significations tirées de la structure profonde; elle suggère aussi que les enfants ont une prédisposition innée à découvrir les règles du langage, bien que le débat sur ce sujet soit loin d'être clos.
Les recherches des linguistes et des psychologues ont permis de remettre en question les théories sur la nature de la lecture, son enseignement et son

apprentissage. «Il est maintenant clair que lire n'est pas combiner des lettres séparées en mots, ni articuler des mots en phrases, d'où le sens jaillirait automatiquement. On a plutôt la preuve que l'étape d'identification du sens a lieu en profondeur et, soit précède, soit rend inutile l'identification mot à mot[4]».

Il existe trois conditions essentielles à la pratique de la lecture. Premièrement, comme condition préalable il est important pour le lecteur d'avoir un projet, une intention de lecture, pour reprendre le terme employé dans le programme de français du Ministère de l'éducation du Québec. «*Lire*, nous dit Jean Foucambert, *c'est donc, avant même de chercher de l'information, avoir choisi l'information que l'on cherche*. Lire, ajoute-t-il, qu'il s'agisse du journal, d'un roman, d'une notice, d'un poème, d'une relation d'expérience, des sous-titres d'un film, d'une carte d'état-major ou d'une pièce de théâtre, c'est toujours une activité qui trouve sa signification *parce qu'elle est inscrite à l'intérieur d'un projet*[5]». Sans projet, sans intention, il ne peut y avoir de lecture qui soit signifiante, il ne peut y avoir de véritable lecture. C'est aussi de la motivation du lecteur dont nous parlons ici. «(...) la lecture est vue, par plusieurs, comme l'expression de motivations générales ou particulières[6]» souligne Raymond Hould. Dans cette perspective, le rôle de l'école est de chercher à connaître les besoins et les intérêts des enfants afin de pouvoir leur proposer des lectures qui soient signifiantes. Les besoins et les intérêts peuvent se manifester de diverses façons. Un enfant peut montrer un intérêt pour un type de texte en particulier, le type informatif par

4 SMITH, F., Comment les enfants apprennent à lire, Paris, Ed. RETZ, 1980, p.136.

5 FOUCAMBERT, J. et al, La manière d'être lecteur, Paris, OCDL-SERMAP, 1976, p.37.

6 HOULD, R., Principes pour une pédagogie renouvelée de la lecture, Didactique de la communication écrite (lecture), P.P.M.F., U.Q.T.R., p.45.

exemple: pour un thème ou contenu précis comme les animaux; pour une intention de lecture qui le satisfait plus particulièrement, comme lire en vue d'une réalisation manuelle. En ce qui concerne les types de textes et les intentions de lecture, ils sont souvent très liés. Les différents types de textes sont habituellement classés en quatre grandes catégories (MEQ, 1979): les textes à caractère poétique (romans, contes, bandes dessinées), les textes à caractère informatif (documentaires, imagiers), les textes à caractère incitatif (jeux, livres d'expériences) et les textes à caractère expressif (lettres, journal intime); ces catégories peuvent servir diverses intentions telles se détendre, agir, s'amuser, apprendre, s'informer, etc.

L'école doit aussi veiller à élargir et à diversifier progressivement le champ d'intérêt des enfants en leur présentant divers contenus traités dans différents types de textes et à proposer des situations favorisant diverses intentions de lecture (se détendre, s'informer, agir). Les enfants seront ainsi stimulés à explorer de nouvelles avenues littéraires.

Une deuxième condition importante pour le lecteur est de posséder un certain bagage de connaissances antérieures, ce que Smith appelle une "théorie du monde dans la tête". «(...) la plus grande part des connaissances que nous possédons sur le monde, et sur la langue, se trouvent déjà dans notre tête, avant notre entrée à l'école[7]» et ces acquis sont nécessaires pour construire le sens d'un texte. «(...) la compréhension ne peut être le résultat plus ou moins magique de l'assemblage des lettres (...) Comprendre est, au contraire, le résultat d'un travail d'une construction, dans laquelle entrent, pour une part très importante, les savoirs antérieurs personnels du lecteur[8].» L'enfant qui lit les consignes de l'activité ***Le ballon-siffleur***

7 SMITH, F., **Devenir lecteur**, Paris, Armand Colin/Bourrelier, 1986, p.58.

par exemple (nous faisons ici référence à l'activité qui figure à l'appendice A de cette étude), a pu poser des hypothèses précises grâce à son expérience de bricoleur: les actions qu'on pose, le matériel qu'on utilise. Il anticipe de trouver certains mots comme *coupe, attache, mesure, tiens, ciseaux, ruban adhésif, mètre,* etc., les images l'aidant à établir les liens avec ce qu'il sait déjà. Le texte ne décrit pas chaque objet et chaque geste en détail. On ne dit pas par exemple qu'une paire de ciseaux se compose de deux lames qui se croisent et sont maintenues ainsi croisées à l'aide d'une vis..., ni comment on l'utilise. L'auteur suppose que l'éventuel lecteur sait ce que sont des ciseaux. Le texte ne fournit que les indices importants et oblige le lecteur à se référer à ses connaissances antérieures.

Le texte est incomplet sur deux plans:
Premièrement, plusieurs relations ne sont pas établies explicitement entre les propositions ou les événements. Prenons comme exemple les deux consignes suivantes: «Coupe 3 mètres de ficelle. Enfile le passe-lacet et glisse-le dans la paille.» Il n'est pas précisé que c'est la ficelle qu'on enfile dans le passe-lacet. Seule l'image (à moins que l'écolier non-lisant possède la définition précise du verbe "enfiler", ce qui est peu probable) fournit cette information. On suppose que le lecteur saura établir cette relation.
Deuxièmement, les descriptions et les informations sont incomplètes. Dans la consigne «Attache un bout de ficelle au dossier d'une chaise», il n'est pas expliqué comment faire un noeud. Cette connaissance étant considérée comme préalable à toute activité de bricolage.

C'est au lecteur que revient la tâche de relier et de compléter. Il effectuera ces opérations grâce à ses connaissances antérieures.

---

8 CHARMEUX, Evelyne, Apprendre à lire: l'échec à l'écrit, Ed. Milan, 1987, p.60.

Une troisième condition nécessaire à la pratique de la lecture est d'une part le développement d'habiletés telles reconstruire le sens d'un texte, lire rapidement, pratiquer une lecture selective et d'autre part l'utilisation de stratégies diversifiées, telles l'anticipation, l'utilisation du contexte ou de la présentation matérielle, la décomposition du mot.

C'est en lisant qu'on devient un bon lecteur, l'habileté à lire ne peut se développer autrement que par l'exercice de la lecture. Mais, que fait celui qui lit bien? Comment procède-il? Le lecteur efficace met à contribution diverses stratégies et choisit celle qui convient au type de difficulté qu'il rencontre. Ces stratégies utilisent des indices qui se trouvent soit dans le texte (mots, titre, construction syntaxique, illustrations...) soit dans la situation (intention). Certains indices font appel à la recherche de sens (idéographique, syntaxique, sémantique) tandis que d'autres, uniquement à la forme (grapho-phonétique, syllabique, morphologique). Ces indices sont également nommés "entrées" dans le programme du Ministère. Nous emploierons ce terme dans les définitions qui suivent.

L'entrée idéographique est probablement celle qui est la plus efficace de toute. Plus la possibilité de reconnaissance globale des mots est grande, plus la lecture a de chance d'être rapide. On sait qu'un enfant apprend à lire ses premiers mots globalement (MacDonald, METRO,...). L'enfant qui apprend à lire, bien qu'il ait un bagage lexical restreint, reconnait un certain nombre de mots qui peuvent l'aider à aborder un texte. En effet, dès sa première année, il apprend tous les mots reliés à son environnement scolaire immédiat (chaise, bureau, mètre, ciseaux, etc.). Il est donc rapidement en mesure d'aborder des textes simples en s'aidant de cette stratégie.

L'entrée syntaxique touche le degré de connaissance de la langue. Le lecteur habile tout comme le lecteur débutant d'ailleurs, sait comment se construit une phrase à l'oral. Cette connaissance lui permet de choisir adéquatement parmi des "catégories grammaticales", celle qui convient à un passage précis du texte. Ainsi, celui qui lit: «Attache un bout de ficelle...» s'attend à trouver le mot "à" ou "au" ou peut-être un adjectif comme "rouge" après le mot ficelle mais ne prévoit pas trouver un nom ou un verbe. Sa connaissance de la syntaxe est donc un atout précieux pour son activité de lecture.

L'entrée sémantique quant à elle, est constituée de l'ensemble des indices tirés des connaissances antérieures du lecteur (particulièrement les connaissances qui touchent le sujet traité dans le texte) et du contexte (illustrations, titre, personnage connu, commentaires des autres, mots connus dans la phrase, etc.). Ces éléments sémantiques donnent une première idée au lecteur de ce que le texte contient. Le lecteur peut ainsi élaborer des hypothèses, qu'il vérifiera ensuite par sa lecture. C'est également grâce à cette stratégie qu'il peut trouver la signification de certains mots inconnus. En effet, le contexte de la phrase peut fournir suffisamment d'informations pour l'aider à comprendre le sens général de ces mots. Dans la consigne suivante par exemple: «Attache le ballon à la paille avec du ruban adhésif.», l'enfant qui ne connaît pas le mot "adhésif" pourrait, en regardant les objets qu'il a sous les yeux ou l'image reproduite sur sa fiche, reconstruire la phrase comme ceci : «Attache le ballon avec du papier collant». Cette approximation de sens est tout à fait logique dans le contexte de cette phrase. Néanmoins, l'approximation de sens peut, dans certains cas, être insuffisante et exiger du lecteur qu'il utilise une autre stratégie comme le décodage pour identifier le mot avec plus d'exactitude.

L'entrée morphologique s'intéresse aux mots et à leurs formes déguisées (aimera-aimait-aime). Elle est surtout considérée comme un moyen de dépannage. Elle peut cependant, à l'occasion, se présenter comme une stratégie sémantique lorsque les indices prélevés sont des dérivations lexicales (faire-*dé* faire, gonfler-*dé* gonfler, poivre-poivr *ière*), particules de mots porteuses de sens.

Les entrées grapho-phonétique et syllabique privilégient le décodage c'est-à-dire que la synthèse des lettres ou des syllabes permet au lecteur d'identifier un mot ou une partie de mot. Toutefois cette stratégie ne peut être utilisée que comme moyen de dépannage et seulement dans la mesure ou ces mots font partie du vocabulaire du lecteur, car le décodage, dans le cas d'un mot inconnu, ne peut lui être d'aucune utilité. En effet, si un lecteur décode le mot p-r-o-p-u-l-s-é (mot dont il ignore le sens), cela ne l'aidera pas à comprendre ce que ce mot veut dire; dans ce cas précis, il aura plutôt avantage à utiliser le contexte de la phrase et l'illustration qui lui permettront de faire une approximation de sens ou encore son expérience antérieure où il a déjà lâché un ballon soufflé: «Lâche le ballon-siffleur. Il sera propulsé [*envoyé*] à l'autre bout.». Toutefois, ces entrées sont recommandées dans le programme du Ministère comme moyen de dépannage lorsque les indices contextuels et syntaxiques sont insuffisants. Par exemple dans la consigne suivante «coupe 3 mètres de ficelle», l'information que fournit le contexte (illustration incluse) indique qu'il est question de la longueur de la ficelle, mais ici l'approximation de sens ne suffit pas. Si l'enfant lit «3 bouts de ficelle», il lui manque une information importante pour réaliser l'activité correctement. Dans ce cas précis, le recours aux entrées grapho-phonétiques et syllabiques peut s'avérer un bon moyen de dépannage.

Il est clair que le lecteur débutant ne doit pas procéder uniquement par décodage c'est-à-dire en déchiffrant lettre par lettre ou syllabe par syllabe; cette activité est vide de sens et très peu efficace. Il doit plutôt développer des stratégies plus signifiantes et plus rentables qui rendront sa tâche plus aisée. Smith affirme que l'enfant a tendance à rechercher du sens quand il lit, soit en omettant, soit en changeant les mots dont il n'est pas certain. Cette habitude à rechercher du sens s'observe dans son quotidien, dans sa vie en général, c'est une particularité de l'enfance. Donc, favoriser une véritable lecture, axée sur la compréhension, c'est être cohérent avec la nature même de l'activité mentale de l'enfant. On peut finalement ajouter que plus l'enfant lit, plus il développe ses stratégies de lecture et plus il devient habile à traiter les mots et les phrases pour en dégager du sens.

En résumé, l'acte de lire exige du lecteur qu'il ait un projet de lecture initial, une "théorie du monde dans la tête" et l'habileté à utiliser les diverses stratégies liées au prélèvement d'indices idéographiques, syntaxiques, sémantiques, morphologiques et grapho-phonétiques. Il sera ainsi en mesure de faire des hypothèses et de vérifier si ce qui est écrit va dans le sens de ce qu'il avait anticipé.

Définition des termes

Plusieurs termes ou concepts sont privilégiés dans cette étude. Selon le contexte où ils sont utilisés, ces mots peuvent prendre des significations différentes, d'où l'importance à cette étape-ci du travail de définir clairement le sens que nous accordons à chacun d'eux.

Le premier terme, celui autour duquel s'articule cette étude, est l'**image**.

L'image dans ce cadre précis, se définit non seulement comme la représentation picturale d'une consigne mais aussi comme un indice sémantique important pour le jeune lecteur. Sa présence permet de reconstruire le sens d'un texte et d'accomplir l'action demandée.
L'**image** contenue dans notre matériel d'expérimentation se présente sous la forme d'un dessin aux traits noirs sur fond blanc, de type "complexe" (Reinwein, 1983), accompagnant une consigne et représentant généralement une seule action à poser. En voici deux exemples:

« *Coupe* 3 mètres de ficelle. »

« *Lâche* le ballon-siffleur. Il sera propulsé à l'autre bout. »

Illustration 1 - Images complexes accompagnant deux consignes du matériel d'expérimentation.

Toutefois, le terme "image" sera également employé pour parler des éléments picturaux représentant des objets (images simples), en l'occurence le matériel pour fabriquer ***Le ballon-siffleur***. L'illustration 2 présente quelques exemples d'images simples.

L'atelier compte onze étapes de réalisation dont onze images complexes et huit images simples illustrant pour l'enfant la façon de propulser un ballon gonflé d'un bout à l'autre de la classe. La version illustrée de l'atelier ***Le ballon-siffleur*** est présentée à l'appendice A de cette étude.

Illustration 2 - Images simples accompagnant le matériel de fabrication.

Nous employons également dans cette étude, le terme "**consigne**". Il désigne une indication visant à faire agir le lecteur dans un sens précis et ce, dans le moment présent de la situation. Chaque consigne donne une action à accomplir. Dans l'activité qui nous intéresse, ***Le ballon-siffleur***, onze consignes se succèdent en un ordre chronologique d'actions et forment un ensemble cohérent qui dirige le lecteur étape par étape vers la réalisation finale c'est-à-dire la propulsion du ballon d'un bout à l'autre de la ficelle. Cette organisation chronologique structure le texte et le rend signifiant et lisible pour l'enfant. Elle facilite ainsi la reconstruction du texte et permet au lecteur d'agir efficacement. Il arrive parfois que la démarche soit moins efficace lorsque l'enfant ne respecte pas l'ordre des consignes. L'illustration 3, à la page suivante, présente quelques consignes dont l'ordre ne peut être permuté. Si l'enfant attache les deux extrémités de la ficelle avant d'effectuer les étapes 2 et 3, il devra par tâtonnement, corriger la situation en détachant une extrémité de la ficelle pour enfiler le passe-lacet, glisser celui-ci dans la paille puis enlever le passe-lacet.

«2. Enfile le passe-lacet et glisse-le dans la paille.» (...)

«3. Tiens la ficelle et ôte le passe-lacet.»

«4. Attache un bout de la ficelle au dossier d'une chaise.»

«5. Attache l'autre bout au dossier de l'autre chaise.»

Illustration 3 - Séquence de consignes dont l'ordre ne peut être permuté.

Néanmoins, l'ordre reste parfois aléatoire. Le prochain exemple montre que dans certains cas, les étapes peuvent être interverties sans changer quoi que ce soit aux résultats de l'activité. L'enfant peut placer ***Le ballon-siffleur*** au bout du fil (consigne 10) avant de le gonfler (consigne 9) sans que cela

n'entrave le déroulement de l'activité.

Illustration 4 - Séquence de consignes dont l'ordre est aléatoire.

Ainsi, la série de consignes qui composent cet atelier ne s'articulent pas nécessairement selon un ordre rigoureusement logique; toutefois chacune des étapes aide le lecteur à donner du sens à l'activité donc à rendre celle-ci intelligible. Cette structure ordonnée du texte, associée aux images, au matériel de manipulation, aux mots reconnus grâce aux affiches, au titre de l'activité donné par l'enseignante et à la contribution des pairs donne à l'écolier non-lisant, plusieurs idées sur le contenu de l'activité. Par la suite, la lecture des consignes permet à l'enfant de trouver les indices qui le portent à penser que ce qu'il avait prédit ou anticipé est bien ce qui est écrit. Car lire c'est construire du sens en procédant par hypothèse et vérification. Si la lecture est efficace, l'enfant est capable de faire l'activité. On peut donc considérer qu'il a compris.

En effet, un autre terme important de cette étude est la **compréhension**. C'est un concept central autour duquel s'organisent les concepts "image", "consigne", "autonomie", rétroaction" et "non-lisant". Il sera question, dans ce travail, de la présence de l'image pour aider l'écolier non-lisant à comprendre

par lui-même des consignes écrites. Dans ce contexte, comprendre signifie construire du sens en s'aidant de l'image. La compréhension s'infère par des manifestations extérieures témoignant d'une activité mentale interne. En effet, nous présumons qu'un enfant qui comprend une consigne va agir dans le sens indiqué. Les gestes et les comportements de l'écolier non-lisant sont, dans cet esprit, autant de manifestations qui nous révèlent qu'il a compris et que la lecture a été efficace. Par exemple, on verra l'enfant faire correctement le geste demandé, donner une rétro-information à un pair, s'exclamer en saisissant le sens d'une consigne, relire les consignes en effectuant les opérations, utiliser adéquatement le matériel, puis terminer son activité. La verbalisation de la séquence d'actions par l'enfant lui-même, au terme de l'expérimentation, nous indique également son degré de compréhension pour l'ensemble de l'activité. Ces manifestations sont des indices qui nous aident à inférer la compréhension des sujets en regard de l'activité ***Le ballon-siffleur***, que ce soit en présence des consignes avec images ou sans images.

L'**autonomie** d'un sujet s'observe par la réalisation d'une activité, en utilisant l'image comme principal indice sémantique et ce, sans recourir à la **rétroaction**. La **rétroaction** se définit comme une démarche de l'écolier permettant de recourir à des sources d'informations autres que l'image ou les stratégies de lecture proprement dites. Elle se présente sous deux facettes: verbale et non-verbale. La rétroaction verbale est une demande directe d'information à l'enseignante ou à un pair. La rétroaction non-verbale prend une forme indirecte. Il s'agit d'une cueillette d'informations provenant de diverses sources. Par exemple écouter ce que l'enseignante dit à un autre écolier, écouter ce que les écoliers disent entre eux, ou encore regarder ce

que les autres font. Ces demandes d'informations qu'elles soient directes ou indirectes, concernent le sens des mots ou des consignes et servent à comprendre et à faire l'activité. La fréquence des recours à la rétroaction devrait nous indiquer le degré d'autonomie que permet l'atelier lorsque les consignes sont illustrées et lorsqu'elles ne le sont pas.

Tout au long de cette étude nous emploierons le terme "**non-lisant**" pour désigner l'enfant de six ans qui est en première année et qui commence à être initié à la lecture. L'enfant non-lisant est celui qui s'appuie généralement sur des indices comme les images, certaines marques dans la disposition du texte (ponctuation, numérotation des consignes), quelques mots qu'il reconnaît, le titre qu'on lui lit, les activités qui entourent la lecture et le comportement des autres écoliers, pour anticiper le contenu d'un texte. Parce qu'il est non-lisant, les indices qui lui sont accessibles ne se situent que très peu au niveau de l'écrit proprement dit. L'écolier non-lisant dans le cadre de cette étude est donc celui qui ne possède pas encore ou commence à peine à acquérir les rudiments de la lecture.

Recension des écrits

Nous avons retenu deux types d'études touchant plus particulièrement l'image. Un premier type qui présente des cadres conceptuels s'organisant autour d'une approche faisant principalement appel à la mémoire et un second type, centré sur la compréhension qui utilise l'approche psycho-linguistique.

Le rôle de l'image dans l'apprentissage de la lecture a soulevé et continue de soulever beaucoup de controverses. Nous présenterons, dans un premier temps, les principaux auteurs dont les travaux sur le rôle de l'image en lecture nous servent de fondement. Nous expliquerons, dans un deuxième temps, en quoi ces

diverses études, bien que présentant des cadres conceptuels différents, sont utiles dans le cadre de cette recherche.

Les travaux se rapportant à l'image et à la lecture sont nombreux. Plusieurs recherches dont celles de Samuels (1967), Olilla &Olson (1972), Singer, Samuels & Spiroff (1973-74), arrivent à la conclusion que l'image détourne l'attention du jeune lecteur. D'autres chercheurs comme Denburg (1976-77), Donald (1979), Donald (1983), Reinwein (1985) constatent que l'image a des effets facilitateurs pour le jeune lecteur. Mais il faut accueillir ces conclusions avec beaucoup de discernement. Les cadres conceptuels de ces recherches étant très diversifiés, l'on comprend que, vue sous certains aspects l'image aura un effet dérangeant tandis qu'en d'autre circonstances, elle facilitera l'accès au message écrit. En effet, dans les études où l'acte de lire est défini comme une activité de décodage et où l'on considère la rétention comme la faculté la plus importante en lecture, l'image est souvent considérée comme ayant un effet distrayant. L'enfant doit, dans ce contexte de lecture, se concentrer davantage sur les mots pour mieux les retenir et ce, au détriment de la compréhension. En fait, tout dépend de ce qui est recherché et de la façon dont on le fait. Bien que ces chercheurs aient tous voulu observer le rôle de l'image dans l'apprentissage de la lecture, certains d'entre eux se sont préoccupés de la reconnaissance de mots isolés, d'autres de la reconnaissance de mots à l'intérieur d'une courte phrase ou d'un texte et d'autres de la compréhension en lecture. Il est normal que ces divergences d'intérêts et de cadres conceptuels liées à des procédures et des conditions expérimentales également différentes nous conduisent à des conclusions divergentes et parfois même contradictoires.

Etudes utilisant une approche non psycho-linguistique:

L'hypothèse de l'attention focale est sans doute l'une des plus importantes hypothèses qui a donné lieu à de nombreuses recherches. Elle part du principe que l'image n'aide pas le lecteur, elle lui nuit. Cette hypothèse est à l'origine de la plupart des discussions sur le rôle de l'image en lecture. La plus importante recherche fut menée par S. J. Samuels (1967). Il démontra entre autres, que les enfants auxquels étaient présentés des mots nouveaux sans images, sollicitaient beaucoup plus de rétroaction verbale en phase d'acquisition mais manifestaient un excellent taux de rétention au post test; les enfants qui devaient tenter de lire ces mêmes mots en présences d'images réclamaient beaucoup moins de rétroaction verbale et présentaient un taux de rétention inférieur à celui du premier groupe. Samuels conclut, à la suite de cette expérience, que les images nuisent à l'apprentissage de la lecture. Nous devons regarder les conclusions de cette recherche d'un oeil critique. Dans la première phase de son expérimentation Samuels ne propose pas une véritable situation de lecture au sens où nous l'entendons dans cette recherche; surtout pour ce qui concerne les enfants du groupe sans images, pour lesquels la phase d'acquisition signifie rétention ou mémorisation d'une liste de mots isolés, et non compréhension. Pour ce groupe la rétroaction verbale est indispensable, sinon comment pourraient être extraits des indices sémantiques d'une banale liste de mots. L'importance de la rétroaction verbale en phase d'acquisition réside dans le fait qu'elle représente LE stimulus d'apprentissage. Les sujets du groupe avec images sont avantagés par la présence de celle-ci car elle leur fournit des indices signifiants.

Bien que notre définition de la lecture ne cadre pas du tout avec celle de

Samuels, un élément de son étude nous sera toutefois utile pour notre recherche: le **concept de rétroaction verbale**. L'image permettrait à l'enfant de trouver (comprendre) par lui-même le sens des mots isolés, presque sans aide verbale. Nous inférons que si ces mots étaient insérés dans un texte signifiant, par surcroît illustré, les enfants pourraient principalement en reconstruire le sens par eux-mêmes. Dans notre étude, la quantité de rétroaction verbale que réclame un enfant en situation de lecture, nous permettra de vérifier si un texte illustré est davantage porteur de sens pour l'écolier non-lisant qu'un texte sans images.

Montare et al. (1977) ont observé, dans leur réplique de l'étude de Samuels, que la rétroaction verbale profitait majoritairement aux enfants (88%) qui avaient eu les mots sans images, tandis qu'un faible pourcentage de ceux qui avaient lu les mots avec images simples (1%) ou complexes (11%) ont réclamé cette aide verbale.

Nous retenons de ces travaux que la présence de l'image favorise l'autonomie (en réduisant la demande de rétroaction verbale) et rend la lecture plus signifiante pour le jeune lecteur. Elle s'avère être un précieux outil favorisant l'autonomie du lecteur.
Les travaux de Montare et al. démontrent également que les images simples permettent une correspondance mot-image sans ambiguité.

<u>Etudes utilisant une approche psycho-linguistique</u>:
Les auteurs qui suivent introduisent un aspect nouveau à la conception de la lecture présentée précédemment: la notion de contexte. Parler de contexte en lecture c'est commencer à parler de sens, de compréhension.

De toutes les études que nous avons consultées, celle de Joachim Reinwein est sans doute l'une des plus pertinentes pour notre recherche. Dans son expérimentation menée en 1983, Reinwein s'interroge sur le rôle que joue l'image (contexte pictural) dans les livres destinés aux lecteurs débutants. Favorise-t-elle l'apprentissage de la lecture ou détourne-t-elle l'attention du lecteur? Il s'interroge également sur les aspects linguistiques qui facilitent l'apprentissage de la lecture. Est-il plus facile pour l'apprenti-lecteur de lire des mots hors contexte ou de lire ces mots lorsqu'ils font partie d'une phrase ou d'un texte (contexte linguistique)? Il cherche donc à mesurer l'impact du contexte pictural et l'impact du contexte linguistique sur l'apprentissage de la lecture. Pour répondre à ces questions, il effectue une expérimentation à laquelle participe un groupe d'enfants de première année. Il leur présente des mots sous trois versions différentes: Liste de mots, texte, texte et image. Il constate premièrement qu'apprendre des mots en contexte linguistique (score de réussite= 64,2%) s'avère plus facile que d'étudier des mots isolés (score de réussite= 56,9%). L'écart est encore plus marqué entre la version texte et la version texte et image dont le score de réussite est de 71,8%. En effet, la présence de l'image a, semble-t-il, un impact significatif sur la reconnaissance des mots. Reinwein souligne que «Ce résultat est d'autant plus significatif que les images accompagnant le texte représentent plutôt des événements complexes, correspondant à des phrases ou même à des paragraphes entiers, et non à des mots isolés. Ce type d'image se distingue nettement des étiquettes mot-image, souvent utilisées dans les classes de 1re année[9]». **Nous retenons donc que les contextes linguistique et pictural réunis ont permis d'améliorer la performance des écoliers non-lisants et que l'image complexe associée au contexte**

9 REINWEIN, J., Le rôle du contexte dans les premiers apprentissages en lecture, Québec français, vol. 52, (Déc. 1983), p.74.

linguistique favorise avantageusement la compréhension.

L'étude de Reinwein visait également à vérifier si certaines catégories grammaticales (ex.: nom, verbe) s'illustraient plus facilement que d'autres. On croit generalement que des personnes et des objets concrets s'illustrent plus facilement que des verbes. Les résultats de l'expérimentation contredisent ces prédictions. En effet, Reinwein constate que la reconnaissance des noms (71,2%) quoique grandement facilitée par la présence du contexte pictural, ne surpasse pas le rôle que joue le contexte pictural dans la reconnaissance des verbes (75,0%). L'écart entre les versions 2 et 3 (11,2%) témoigne du rôle considérable de l'image dans le cas des verbes. **Cette constatation s'avère particulièrement intéressante dans le cadre de notre recherche. Les images de l'activité *Le ballon-siffleur* représentent principalement des <u>actions</u> à accomplir. Nous observerons, lors de notre expérimentation, l'impact de l'image sur la compréhension des verbes ou mots d'action par l'écolier non-lisant.**

A ces résultats, Reinwein ajoute à propos du contexte pictural, des considérations d'ordre didactiques. Comme nous venons de le voir, la présence de l'image peut aider à la compréhension des mots. Deux types d'images peuvent remplir cette fonction:

- l'<u>image simple</u> qui représente un objet ou un individu, un groupe d'objets ou un groupe d'individus de façon non équivoque et,
- l'<u>image complexe</u> où le mot écrit ne peut être relié de façon non équivoque à l'objet ou à l'individu représenté.

Dans le cas de l'image complexe, Reinwein mentionne qu'il y a moins de risques que les apprentis-lecteurs utilisent uniquement l'image pour

comprendre un mot. L'image complexe peut aussi jouer d'autres rôles. Elle peut permettre de «concrétiser et de développer certains aspects du texte qui, lui, doit rester simple et facilement accessible à un lecteur débutant (...) L'image aide [aussi] le lecteur à comprendre soit un paragraphe ou un chapitre, soit un texte ou un livre au complet. Les images complexes semblent avoir les qualités requises pour remplir la fonction de renseigner le lecteur, approximativement et globalement, sur la «macrostructure» d'un texte. (...)[10]». Le type d'image a donc une incidence sur la compréhension du lecteur. Mais ces deux catégories d'images telles qu'elles sont définies, recouvrent-elles toutes celles qu'on retrouve dans les livres et les matériels didactiques destinés aux non-lisants? Où classe-t-on les images d'un texte à caractère incitatif représentant, non pas des mots isolés mais des phrases. Dans ce cas précis, le rôle des images est de faire saisir au lecteur la tâche à accomplir. Doit-on considérer que chacune de ces images représente le verbe de façon non équivoque (image simple) ou plutôt une action dans son contexte (image complexe)? Si nous procédons par élimination, nous constatons premièrement que le type d'image dont nous faisons mention ne représente pas un objet ou un individu, ni un groupe d'objets ou d'individus de façon non équivoque. Deuxièmement, le mot écrit, s'il n'est pas relié de façon non équivoque à l'objet ou à l'individu représenté, est toutefois associé à la représentation picturale d'une action précise. Cette action est illustrée à partir d'objets, parfois accompagnés d'une partie d'un individu (main, visage), nous situerons ces images dans la catégorie "image complexe".

Reinwein effectue en 1985 une réplique à une plus grande échelle de l'expérimentation que nous venons de décrire. Il nous apporte quelques observations supplémentaires. Dans la version 3 (texte et image) des textes

10 Ibid., p. 75-76.

qu'il présente aux sujets, il constate que seulement 69 des 150 mots-cibles sont illustrés c'est-à-dire qu'on peut identifier dans l'image complexe un élément pictural correspondant à chacun de ces 69 mots. Contrairement aux mots-cibles illustrés, les mots-cibles non-illustrés n'ont pas été mieux reconnus dans la version 3 (texte et image) que dans la version 2 (texte seul) Donc, les mots que les enfants ont principalement reconnus sont ceux qui sont considérés comme illustrés. Ces résultats montrent bien la supériorité du contexte pictural sur le contexte linguistique dans les premiers apprentissages en lecture. **Cette constatation de Reinwein nous intéresse dans la mesure où elle nous permettrait d'observer dans notre expérimentation, si le degré d'accessibilité des consignes, ou leur facilité de compréhension pour l'écolier non-lisant, correspondent au nombre de mots illustrés.**

Dans une étude menée en 1987, effectuée cette fois-ci auprès de 500 enfants de 3e année, Reinwein observe qu'une image sera d'autant plus efficace que le nombre de mots qui lui correspond est petit. Autrement dit, plus le texte est court (par exemple une consigne de six mots), plus l'image qui l'accompagne aidera le lecteur à en reconstruire efficacement le sens. D'autre part, il présume que plus le lien sémantique entre l'image et le texte (paragraphe, phrase, mot) est étroit, plus l'image aura un impact sur celui-ci. En d'autres termes, lorsqu'il y a compatibilité, voire redondance, entre le texte et l'image, la compréhension du lecteur en est grandement facilitée.
Bien que certains conçoivent l'image comme la représentation de l'idée principale ou de l'information centrale d'un texte, il est justifié dans certaines circonstances de l'utiliser comme une information visuelle redondante du message. Ceci est particulièrement vrai pour certains types d'écrits comme les documentaires, les instructions pour assembler un objet

ou pour les consignes d'une activité. Ceux-ci commandent un type d'image étroitement liée au texte. La redondance pour Frank Smith est l'un « (...) des aspects les plus importants de l'information (...) Il y a redondance quand on trouve à plusieurs sources la même information et qu'on peut éliminer une hypothèse de plusieurs manières. Etre capable de lire, c'est avant tout savoir utiliser la redondance, pour choisir les hypothèses à éliminer[11] » L'image nous paraît une forme de redondance. Nous trouvons pertinent que l'image puisse, en certaines circonstances, être une redondance de l'écrit. Le rôle de *l'image dans le matériel didactique* qui nous sert d'outil d'expérimentation, est effectivement de fournir une information de même contenu que le texte écrit. Elle est une source différente d'information mais elle transmet sensiblement le même message. L'image est une information visuelle particulière qui permet à l'enfant d'utiliser l'information non visuelle qu'il possède c'est-à-dire ce qu'il sait déjà, pour construire le sens du texte; ce qui n'est pas négligeable car l'écolier non-lisant a peu de connaissance de la langue écrite. En ce sens, l'image représente un outil essentiel pour l'écolier non-lisant en lui fournissant un type d'information auquel il a accès et sur lequel il peut prendre appui pour comprendre le message. **Nous retenons des propos de Reinwein et de Smith que l'image est efficace si elle représente un nombre restreint de mots et si elle est étroitement liée au texte, à la limite redondante.**

Le texte à caractère incitatif:

Notre étude s'intéresse à un type de texte en particulier: le texte à caractère incitatif. Le Ministère de l'éducation (M.E.Q.) présente, dans son programme de français, une nomenclature des types de texte auxquels le lecteur doit être

11 SMITH, F., Op. cit., p.24.

sensibilisé. Nous commencerons par les énumérer puis nous définirons plus en détail celui qui nous intéresse.

Les textes peuvent être classifiés en quatre grandes catégories: les textes à caractère poétique (contes, bandes dessinées), les textes à caractère informatif (documentaires, imagiers), les textes à caractère expressif (lettres, journal intime) et les textes à caractère incitatif (jeux, livres d'expériences).

Le type de texte qui fait l'objet de notre étude, celui à caractère **incitatif**, a comme premier but de faire agir et réagir le lecteur, de le convaincre ou de le persuader. La fonction incitative fait agir le lecteur et l'amène constamment à vérifier si son action va dans le sens indiqué. Pour l'écolier non-lisant, ce type de texte se traduit le plus souvent par des consignes pour accomplir une action ou des incitations à faire des expériences. Le M.E.Q. suggère de choisir des textes qui favorisent l'**autonomie**, qui permettent à l'enfant de réaliser des activités, de faire des expériences sans avoir continuellement recours à l'adulte. On propose de rechercher des textes présentant des étapes courtes, clairement expliquées et supportées par des **images**. L'activité ***Le ballon-siffleur*** rencontre les critères de choix énumérés par le Ministère. Nous vérifierons dans notre étude, le degré d'autonomie et de compréhension que ce type de matériel permet réellement.

Des sources que nous avons consultées, nous retenons un certain nombre de principes. Ils constituent le cadre conceptuel qui servira à construire la grille d'observation et à interpréter les résultats de l'expérimentation. De ce cadre conceptuel découlera l'hypothèse de recherche.

La conception de l'acte de lire qui sous-tend cette etude se definit comme **une activité de construction de sens. Lire signifie comprendre l'écrit.** Plus précisément dans les limites de ce travail, **lire** se définit comme une activité de construction de sens appuyée de l'**image**. Le projet de lecture s'inscrit dans un contexte où l'**image** est, pour les fins de ce travail, une illustration d'actions à accomplir et d'objets à utiliser pour faire efficacement ce projet.

L'image constitue un indice sémantique essentiel à l'écolier non-lisant. Cet outil lui offre la possibilité d'établir des relations entre l'écrit et ses connaissances antérieures, informations visuelles indispensables à la compréhension. L'écolier non-lisant ne reconnait à l'écrit qu'un nombre restreint de mots, ce qui ne lui permet pas de reconstruire efficacement le sens d'un texte en s'appuyant uniquement sur l'écrit. Cette limite représente sans doute son plus gros handicap. Le caractère **redondant** de l'image vient compenser partiellement ce déficit en donnant accès au sens global et en offrant la possibilité à l'écolier non-lisant de puiser dans ses connaissances antérieures pour ensuite établir des liens sémantiques qui lui permettront d'élaborer des hypothèses quant au sens du texte. Toutefois l'image ne se confine pas au rôle de "miroir". Elle exprime aussi l'implicite du texte. Elle fournit au lecteur des informations complémentaires. En effet, plusieurs relations non établies explicitement entre les propositions et les événements peuvent se dégager par la seule présence de l'image. En définitive, l'image est une source importante d'**information visuelle** (*Smith, 1986*). *Elle est* porteuse de sens au même titre que le texte. La nature même de l'image, son caractère analogique par rapport au caractère symbolique de l'écrit, fait qu'elle rejoint plus directement l'écolier non-lisant. Ainsi il utilise ses

connaissances antérieures, constituées dans son cas d'informations non visuelles et, s'aidant de l'image, accède plus aisément au sens du texte. L'image représente un indice sémantique important qui situe les mots et les phrases dans un contexte et par conséquent, aide le lecteur dans sa recherche de sens, au même titre que les mots d'une phrase qui entourent un terme inconnu.

L'image constitue aussi, pour celui qui ne sait pas lire, un moyen de se débrouiller seul. Elle favorise le fonctionnement **autonome** chez l'écolier non-lisant en lui donnant accès au sens des mots et en réduisant le recours à la **rétroaction verbale** (Samuels, 1967). L'image se présente donc comme un outil personnel facilitant la compréhension et compensant l'absence d'une aide extérieure comme celle de l'enseignante.

Pour l'écolier non-lisant, la véritable lecture c'est-à-dire celle qui privilégie la compréhension, est facilitée par la présence de l'image; celle-ci se présente comme une information visuelle renfermant des indices contextuels et permet à l'écolier non-lisant d'établir des relations entre le texte écrit et ses connaissances antérieures afin d'accéder au sens. Dans le cadre de notre recherche, l'écolier non-lisant a la possibilité, grâce aux images, de lire par lui-même les consignes afin de réaliser l'activité proposée sans recourir à une aide extérieure.

Une analyse du contenu des images représentées dans l'atelier ***Le ballon-siffleur*** nous permet d'affirmer qu'il s'agit d'**images complexes** (Reinwein, 1983). Celles-ci renferment des informations contextuelles qui situent l'écolier non-lisant par rapport au sens global du texte. De plus, les images complexes favorisent la **reconnaissance des verbes** (Reinwein,

1983). Les **textes à caractère incitatif** (M.E.Q., 1979) dont le rôle consiste à faire agir le lecteur, sont, plus que d'autres types de texte, composés de verbes d'action. L'image complexe joue donc un rôle privilégié dans la reconstruction sémantique des consignes et dans la réalisation de l'activité ***Le ballon-siffleur***. Ce type d'image, inséré dans un texte à caractère incitatif, permet donc au non-lisant de comprendre plus facilement le sens des consignes à lire et de réaliser efficacement l'activité proposée.

Hypothèse

Cette étude porte sur la compréhension par le lecteur débutant du message véhiculé par le tandem phrase-image. Nous faisons l'hypothèse que l'image est un outil pédagogique essentiel pour le jeune lecteur. Elle assume une fonction sémantique importante pour ce dernier; elle le soutient dans ses premières tentatives en lecture en apportant des éléments signifiants pouvant le mettre sur la piste de la signification d'un énoncé et ainsi l'aider à comprendre le sens de ce qu'il lit. De plus, l'image demeure un moyen efficace non négligeable, pour susciter l'intérêt de l'écolier non-lisant. Elle le stimule à aborder le texte. Mais au-delà de l'intérêt qu'elle suscite, nous pensons qu'elle permet au jeune lecteur de comprendre un message écrit sans qu'il ait besoin de recourir fréquemment à une aide extérieure et qu'elle représente pour lui un indice visuel important.

Notre hypothèse s'énonce ainsi:

L'image se présente comme un indice visuel important jouant un rôle déterminant sur la compréhension de consignes écrites et le fonctionnement autonome de l'écolier non-lisant.

Le cadre conceptuel étant bien établi et l'hypothèse de recherche définie, nous pouvons maintenant introduire l'expérimentation et en faire l'analyse.

CHAPITRE III

Méthodologie

Sujets

L'experimentation s'est deroulee dans une ecole primaire d'une ville ouvriere de la région de la Mauricie, auprès d'une classe régulière de première année. L'épithète "classe régulière" est couramment employée dans les écoles et les commissions scolaires, il s'applique à une classe constituée d'écoliers ne présentant pas de difficultés d'apprentissage majeures.

Nous avons mené l'expérimentation auprès de quatre enfants, 2 garçons et 2 filles, de langue maternelle française qui en étaient au 6e mois de leur première année scolaire. Ils étaient âgés entre 6 ans et 6 mois et 7 ans et 4 mois. Tous fréquentaient la même classe. Les sujets ont été choisis par l'enseignante parmi les 23 écoliers de la classe, à partir des critères suivants:

1° Etre un écolier non-lisant en train de construire les structures mentales nécessaires à l'acte de lire. Nous signifions ici qu'il s'agit d'écoliers en phase d'apprentissage qui n'ont pas encore intégré les connaissances de base requises en matière de langue écrite.

2° Ne pas être des redoubleurs ou des enfants en difficulté d'apprentissage. Le constat d'écoliers en difficulté d'apprentissage est laissé à l'enseignante, son expérience lui permettant d'évaluer avec assez de justesse les capacités d'apprentissage de ses écoliers. Toutefois la commission scolaire fournit aux enseignantes des évaluations plus systématiques et celles-ci n'identifiaient

pas ces écoliers comme étant en difficulté.

3° Etre le plus expressif possible. Ce critère relève plus particulièrement de la subjectivité de l'enseignante; il renferme un indicateur plus ou moins précis: la capacité de l'enfant à laisser paraître ses émotions, à témoigner par des comportements non-verbaux de son activité mentale intellectuelle.

4° Ne pas connaître l'activité ***Le ballon-siffleur***. Nous avons pris pour acquis que les sujets ne connaissaient pas l'activité étant donné que le matériel didactique ***Mes sens*** d'où celle-ci est issue, n'avait pas été utilisé en classe. Nous n'avons toutefois pas vérifié si les sujets avaient pu connaître l'activité autrement: par le biais de la garderie par exemple ou par l'intermédiaire d'un grand frère ou d'une grande soeur.

Au cours de l'expérimentation, les autres écoliers étaient présents avec les quatre sujets dans la classe et faisaient l'activité tout comme eux.

Matériel et lieux

Le matériel utilisé pour l'expérimentation est un atelier extrait du matériel didactique ***Mes sens*** [12]. Il s'intitule ***Le ballon-siffleur***. Cette activité consiste à gonfler d'air un ballon et à le propulser sur un fil. L'atelier se compose de la liste de matériel illustré, d'une série de 11 consignes commandant des actions à accomplir (voir l'illustration de la page suivante) et du matériel de manipulation proprement dit.

L'expérimentation s'effectue dans le local de première année. A l'environnement habituel de la classe, nous avons ajouté des «cartes-mots» et des «objets-mots» représentant le matériel illustré ci-dessous. On retrouve

12 BARIBEAU, C. et al., *Je travaille par moi-même en classe-atelier: Mes sens*, Editions du Réseau U, 1985. (5 documents)

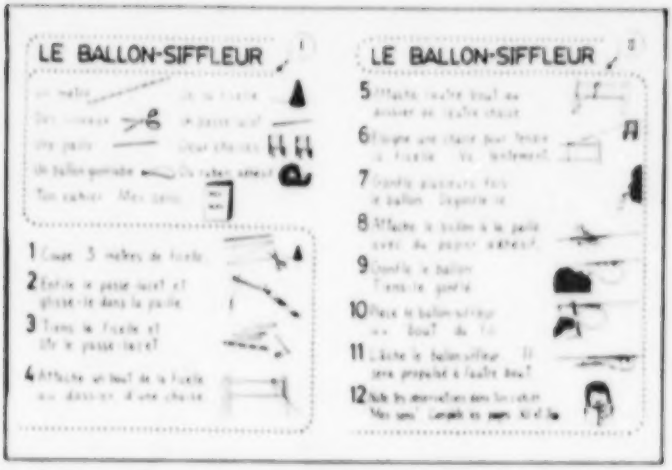


Illustration 5 - Atelier ***Le ballon-siffleur*** (reproduction)

des reproductions de ces affiches à l'appendice C. Les cartes, les objets et les mots correspondants sont à la disposition des deux groupes expérimentaux.

Déroulement

Nous diviserons cette section en trois étapes: les préparatifs où nous exposerons les opérations préalables à la phase expérimentale, l'expérimentation où nous présenterons le contexte dans lequel celle-ci doit se dérouler et et la compilation des résultats où nous introduirons la grille d'observation.

Les préparatifs:

La démarche méthodologique présente le nombre de sujets et leurs critères de choix, les instructions à donner avant l'activité, le rôle des personnes assistant à l'expérimentation, le matériel de manipulation, les étapes d'expérimentation proprement dites et finalement, la grille d'observation

utilisée.

L'expérimentation, nous l'avons déjà mentionné, s'effectue auprès d'écoliers de première année. Il s'agit donc de contacter une enseignante de ce niveau et vérifier si elle consent à participer à cette étude. Notre choix s'est porté sur une enseignante que nous connaissons et qui enseigne le français selon les principes du programme du Ministère de l'éducation du Québec.

En général, l'autorisation de la direction de l'école et celle des parents sont nécessaires avant d'effectuer toute activité de ce genre avec un groupe d'écoliers; nous avons pu dans la situation présente, nous soustraire à cette formalité.

L'activité est filmée sur cassette vidéo et réclame donc l'assistance d'une expérimentatrice entraînée à cette fin. Nous avons demandé l'assistance d'une personne diplômée en enseignement pré-scolaire et primaire qui a filmé à plusieurs reprises des expérimentations du même genre dans des classes du primaire et à l'université.

Pour fabriquer ***Le ballon-siffleur***, les sujets doivent disposer d'une liste de consignes et d'un ensemble d'objets. Tout ce matériel doit être préparé en nombre suffisant. Cette tâche exige une planification attentive de manière à ce qu'il ne manque rien au moment de l'expérimentation.

Dans le but de les informer sur le contenu de cette étude en général et sur le déroulement de l'activité en particulier, nous faisons parvenir à l'enseignante et à la personne préposée à la caméra, une copie du protocole expérimental.

Finalement, nous convenons avec l'enseignante d'une date et d'une heure précise pour effectuer l'expérimentation, puis nous réservons deux caméras

vidéo et demandons l'assistance d'une troisième personne pour la surveillance du groupe qui attendra à la bibliothèque pendant que l'autre groupe effectuera l'activité.

L'expérimentation:

Deux caméras vidéo sont placées de manière à pouvoir filmer respectivement l'un et l'autre sujet pendant l'atelier. L'expérimentatrice a reçu l'instruction de suivre deux sujets tout au long de l'activité, dont un sujet du groupe avec images et un autre du groupe sans images, en l'occurence les deux garçons. Les deux autres sujets (les deux filles) sont suivis à l'aide d'une seconde caméra que nous nous occupons d'opérer.

L'enseignante accompagne les deux groupes au cours de l'expérimentation. Elle donne quelques instructions de fonctionnement aux écoliers en commençant, puis pendant l'activité, elle répond à leurs questions au fur et à mesure qu'ils lui en posent, sans toutefois les devancer. Elle reçoit comme directive d'attendre que les écoliers viennent lui demander de l'aide.

La classe est divisée en deux groupes. Les sujets sont répartis de la façon suivante: un garçon et une fille, dans chacun des groupes. Nous présentons les consignes de l'activité ***Le ballon-siffleur*** à nos sujets sous deux versions: une version, consignes avec images (v1) et une seconde, consignes écrites seulement (v2). Un groupe lit la version 1 et l'autre groupe, la version 2. Les deux versions de l'atelier sont présentées aux appendices A et B de cette étude.

On identifie deux temps à l'intérieur de l'expérimentation.

1. Un premier temps où l'enseignante présente l'atelier ***Le ballon-siffleur***

aux écoliers et leur transmet les consignes de fonctionnement : lire les consignes de l'activité ***Le ballon-siffleur***, prendre le matériel, faire l'activité et utiliser les affiches pour faciliter la lecture des mots inconnus. 2. Le deuxième temps est une phase opérationelle où les écoliers entreprennent l'activité à l'aide de la liste de consignes, du matériel de manipulation et des affiches.

Au cours de l'expérimentation, les deux groupes se succèdent dans le temps. Pendant qu'un groupe fait l'atelier, l'autre est occupé à d'autres activités à la bibliothèque. L'enseignante transmet les mêmes instructions aux deux groupes en des termes sensiblement différents. Une transcription des instructions données par l'enseignante figure à l'appendice D de cette étude. Nous ne donnons aucune consigne concernant les images. Nous n'exigeons pas le silence et nous leur laissons la possibilité de demander de l'aide au besoin. Le matériel de manipulation (mètre, ficelle, ballon etc.) et les affiches sont étalés sur les étagères et le bord des fenêtres au fond de la classe. Les consignes de l'activité sont remises aux écoliers après la présentation de l'atelier par l'enseignante.

Les sujets sont observés en interaction avec le matériel, l'enseignante, les pairs et l'environnement. Ils ignorent toutefois être l'objet d'observation systématique. Nous considérons qu'il aurait été préjudiciable pour l'expérience mais aussi pour les sujets, d'être identifiés ouvertement. Nous souhaitions, malgré la présence des caméras, que l'activité se vive le plus naturellement possible. L'expérimentation s'est effectuée en moins d'une demi-journée, soit en deux périodes de 30 minutes. Le but de la recherche est donné aux écoliers après l'expérimentation.

La compilation des résultats:

Nous introduisons finalement la grille d'observation qui nous servira à classer les énonces des sujets, à en faire l'analyse et établir des comparaisons entre

LECTURE

Grille d'observation anticipée

AUTONOMIE

rétroaction verbale:

- demande de l'aide à l'enseignante
- demande de l'aide à un pair
- écoute l'information que l'enseignante donne à ses pairs
- écoute l'information qu'un écolier donne à un autre écolier
-
-

rétroaction non-verbale:

- cherche l'information dans l'environnement
- regarde ce que les autres font
-
-

COMPREHENSION

- lit les consignes
- agit
- respecte la séquence
- utilise adéquatement le matériel
- s'exclame
- relit
- arrête et s'interroge
  - › fronce les sourcils
  - › se gratte la tête
  - › autres
- donne une rétro-information
-
-

le groupe «Avec images» et celui «Sans images». Cette grille se compose des

deux éléments centraux de l'hypothèse: l'autonomie et la compréhension. La caractéristique *autonomie* se compose d'une série de comportements observables qui se subdivisent en deux registres: rétroaction verbale et rétroaction non verbale. A la lumière de notre définition de l'autonomie, nous avons élaboré cette section de la grille de manière à pouvoir dénombrer les recours à divers types de rétroaction. Un sujet qui utilisera une faible quantité de rétroaction verbale ou non verbale (moins de 10), sera qualifié de lecteur autonome. A l'inverse, plus la quantité de rétroaction réclamée est grande (plus de 10) moins le sujet est considéré autonome.

La caractéristique *compréhension* se compose d'une série de manifestations ou gestes que le lecteur pourrait poser lesquels indiquent qu'il tente ou réussit à reconstruire le sens du texte.

Nous avons voulu cette grille ouverte pour permettre à l'observateur d'ajouter des manifestations tangibles de compréhension ou d'autonomie auxquelles nous n'aurions pas pensé lors de son élaboration.

Nous avons tenté ici, d'élaborer une démarche méthodologique qui s'harmonise à l'objectif visé par cette étude. Nous croyons que ce schéma quasi-expérimental nous permettra de vérifier l'hypothèse énoncée au chapitre précédent. Dans le chapitre qui suit, nous présentons et nous analysons les données recueillies lors de la phase expérimentale.

CHAPITRE IV

Résultats

Présentation des résultats

Nous présentons dans un premier temps, une transcription des manifestations colligées à partir des documents vidéo pour chacun des sujets. Nous effectuerons, dans un deuxième temps, un classement de celles-ci dans les catégories correspondantes des sections de l'*autonomie* et de la *comprehension* de la grille d'observation.

Transcriptions:

SUJET 1 (version: AVEC IMAGES)

1 Le sujet fait le tour des affiches en nommant les objets dans ses mots; il parle de papier collant, de fil, de balloune.

2 Il s'assoit par terre avec trois autres amis.

3 Il compte le nombre de consignes ou lit les chiffres qui accompagnent chacune d'elles.

4 Il dit: «on commence par la 1».

5 Un ami (appelons-le A) lit la première page et trouve que cela ne donne rien. Les autres semblent l'écouter distraitement.

6 Un autre ami (B) prend la 2e page et montre le résultat de l'activité (consigne 11) et dit «ben oui ça donne quelque chose!». Le sujet regarde distraitement la scène.

7 Il regarde la page 1, puis prend page 2.

8 Il regarde vers l'étagère: «c'est quoi ça? Pourquoi y prennent des bâtons?

Pourquoi vous prenez des bâtons?»

9 Un écolier répond: «C'qu'on fait, on prend une règle, pis on prend de la ficelle.»

10 Il regarde encore et dit: «Hein! une règle?» Son ami B dit: « Mais la règle, est où la règle?»

11 L'enseignante fait une intervention régulatrice.

12 L'ami A dit: «j'comprends rien» puis il continue de lire les consignes 5 et 6. L'ami B dit: «on va prendre (...) le fil puis on va prendre le mètre.

13 Ils regardent tous les quatre ce qui se passe à côté. Puis le troisième ami (C) dit: «Hein! je l'savais qu'on va avoir besoin de nos ciseaux pour la ficelle, cloutchi»

14 Le sujet retourne à sa feuille. Avec l'ami B il lit la consigne 7: «Dégonfle-le. Dégonfle-le. Deux "le". Un "le", deux "le"». Il ne semble pas saisir.

15 Il jette un coup d'oeil à côté. Ensemble, ils regardent un autre écolier qui vient de couper un bout de ficelle. C demande: «On l'attache pourquoi?»

16 Le sujet intervient pour lui faire remarquer qu'il n'a pas la bonne page de consignes.

17 Ils se lèvent tous. Le sujet prend un mètre et joue un peu avec. Avec son ami B, il regarde la caméra.

18 C dit en prenant la ficelle (d'environ 30 cm) d'un autre écolier: «Hé! regarde sa ficelle est longue hein?» B répond: «Ben non, la ficelle est pas longue!»

19 Le sujet et son ami B regardent le mètre. Puis ils jettent un regard du côté de la caméra. Ils se sentent observés.

20 Ils regardent ce qui se passe autour d'eux.

21 Ils reprennent les consignes. Ils lisent le titre "ballon-siffleur" mais les autres mots sont complètement insensés dans le contexte (Qui fait un(...) un hameçon). Ils constatent que la caméra est fixée sur eux.

22 L'enseignante intervient auprès du sujet. «Es-tu avance?»

23 Il répond: «Non, j'comprends rien dans les deux feuilles, dans ces feuilles-là j'comprends rien». C dit: «Moi, j'ai compris (...)» Le sujet répond que lui ne comprend rien.

24 Il reprend la deuxième page avec B: «attache c-h-e (...)». Il se laisse distraire ou réfléchit un peu.

25 Il se dirige avec B et C, vers A qui est en train de mesurer sa ficelle.

26 Il lit les chiffres sur le mètre, il l'observe attentivement.

27 A dit à B de tenir le fil. B ne semble pas comprendre. Alors le sujet lui dit: «le fil (ficelle) c'est ça».

28 Ses copains s'affairent à mesurer la ficelle avec précision sous la direction de A. Mais en vain.

29 Le sujet prend un autre mètre et l'observe à nouveau.

30 L'un d'entre eux compte deux mètres. Mais A s'impatiente prend la ficelle et recommence la tâche. Il dit aux autres: «On pourra pas faire notre travail»

31 A ma demande, l'enseignante intervient, elle fait lire au sujet les mots correspondant au matériel de manipulation. Il éprouve de la difficulté à lire le mot "paille" et l'enseignante le renvoit aux affiches; il comprend de quel mot il s'agit.

32 A l'aide de l'image, il substitue le mot "papier collant" au mot ruban adhésif.

33 Il lit la consigne 1.

34 L'enseignante lui dit: «coupe 3 mètres de ficelle, es-tu capable?» Il répond: «oui, je vais aller chercher mes ciseaux.»

35 Il va chercher ses ciseaux et la ficelle.

36 Il déroule la ficelle et coupe 3 petits bouts d'environ 1 pied chacun, dépose ses ciseaux et attend.

37 Il étale ses bouts de ficelle sur le plancher en les comptant.

38 Il coupe, avec son ami, 3 bouts de ficelle un peu plus long, sans mesurer.

SUJET II (version: AVEC IMAGES)

1 Le sujet va voir les affiches. Il lit chacune d'elles. Au lieu de lire "ballon gonflable" il remplace celui-ci par un mot qu'il connait mieux: "balloune".

2 Il demande à une amie comment se lit le mot "passe-lacet".

3 Il regarde les affiches et repère l'objet «c'est ça!»

4 Il lit chaque mot sur les affiches mais remplace encore certains par des mots plus familiers (par exemple: papier collant au lieu de ruban adhésif).

5 Il demande à l'enseignante où est tout le matériel. Celle-ci lui désigne l'étagère.

6 Il regarde attentivement les chiffres sur le mètre et fronce les sourcils. Il dit: «un cen... hein?»

7 Il va voir l'enseignante et profite en même temps d'une information donnée à une autre écolière:« Ça c'est un mètre. Va chercher tes ciseaux.»

8 Il écoute une écolière qui lit à l'enseignante la consigne 1.

9 Il regarde la ficelle, mais commence par aller chercher ses ciseaux.

10 Il s'installe par terre avec un mètre.

11 Il va chercher un bout de ficelle et mesure 3 cm.

12 Au même moment il écoute l'enseignante qui dit: «attention là, ça c'est un mètre».

13 Il cherche un mètre et de la ficelle.

14 Il regarde ce qui se passe dans la classe.

15 Il éprouve de la difficulté à s'installer confortablement pour mesurer.

16 Il essaie de mesurer sa ficelle. Une amie vient l'aider.

17 Le sujet lui demande en mesurant son 2e mètre: «c'est-tu comme ça?» Elle lui répond: «Regarde, cé toute la règle!»

18 Le sujet qui a échappé sa ficelle, recommence et s'apprête à mesurer à

nouveau son 2e metre.

19 Son amie lui dit en lui donnant les ciseaux, de couper à 1 metre.

20 Le sujet lui repond «non, ce pas comme ça, ben non, ça va être trop court!» L'amie s'en va.

21 Il arrive difficilement à mesurer la ficelle tout seul.

22 Il coupe finalement sa ficelle trop court, se rend compte de son erreur et recommence.

23 Il jette des coups d'oeil furtifs dans la classe.

24 Il finit par couper approximativement 3 mètres de ficelle.

25 Il me demande ce qu'il doit faire ensuite, je le renvoie à ses consignes.

26 Il lit le materiel énumère en haut de la page, pensant que ce sont les consignes.

27 Je lui indique ou sont les consignes.

28 Il va voir l'enseignante, profite encore d'une information; un écolier dit que la paille est trop petite.

29 Il va immédiatement chercher une grosse paille.

30 Puis va voir l'enseignante pour la consigne 2.

Il a de la difficulté à lire le mot "passe-lacet", il lit "papa"

L'enseignante le confronte au sens de ce qu'il vient de lire:« enfile le papa?»

Il décode finalement le mot "passe-lacet".

SUJET III (version: SANS IMAGES)

1 Le sujet fait l'activité avec un ami.

2 Il regarde les affiches et compare avec le matériel illustré sur sa feuille.

3 Il écoute deux petites filles qui lisent la consigne 1.

4 L'enseignante atteste qu'elles ont bien compris et qu'elles ont tout le matériel qu'il faut pour faire l'activité.

5 Le sujet va vers le matériel et regarde.

6 Son ami prend la ficelle et lui va chercher ses ciseaux.

7 Il coupe, sans mesurer, un bout de ficelle d'environ 1 mètre.

8 Ils jettent coup d'oeil à l'enseignante et à d'autres écoliers pour voir ce qu'ils font. Ils semblent s'apercevoir qu'ils ne suivent pas correctement les étapes.

9 Il dit: «Ça, c'est pas un mètre ça!»

10 Ils vont chercher le mètre. Ils mesurent 1 mètre de ficelle et son ami coupe.

11 L'enseignante intervient: «qu'est-ce que t'as fait, là? Combien il faut que tu en aies? Combien on vous en demande?», le sujet répond: «3»

13 L'enseignante ajoute: « Savez-vous combien ça mesure ça? Ça c'est un mètre (elle montre le mètre), puis on vous en demande 3, alors qu'est-ce que tu vas faire? Qu'est-ce que vous allez faire si on vous en demande 3 puis vous en avez fait 1? Bon, prends ta ficelle, puis vas-y. Comment vous en voulez?» Le sujet répond 3.

14 Ils recommencent à mesurer leur ficelle. Ils se préparent à couper encore une fois au bout d'un mètre.

15 L'enseignante intervient à nouveau: «3 mètres, puis combien t'en as ? Combien vous en avez coupé?» «3» répond le sujet. L'enseignante réplique: «Vous en avez coupé 3?» «Un» dit son ami. L'enseignante leur dit: «J'en veux 3».

16 Une petite fille regarde son mètre de ficelle et dit: «Ah! moi aussi j'en ai coupé un!»

17 L'enseignante montre au sujet ce qu'est un mètre et ajoute qu'elle en veut 3 comme ça.

18 Il écoute une amie dire: «il faut qu'on fasse 3 mètres».

19 Il va chercher ses consignes et regarde le matériel de manipulation.

représente au haut de la page tout en jouant avec son bout de ficelle.

20 L'enseignante le ramène à l'ordre.

21 Une petite fille mesure sa ficelle devant le sujet et son ami.

22 A la suggestion de l'enseignante, ils se joignent à elle. L'enseignante supervise la tâche. «Combien ça en prend?» Le sujet répond «3».

23 Il regarde une amie qui montre qu'elle a 3 mètres de ficelle.

24 L'enseignante intervient à nouveau: «Alors, comment on va faire pour faire 3? Là on a 1, est-ce qu'on coupe après 1?» Il répond «non».

25 Il dit à son ami après avoir mesuré 2 mètres «faut que tu le fasses encore une fois» et il mesure le 3e mètre. Ils éprouvent des difficultés à mesurer exactement 3 mètres. Ils attendent.

26 L'enseignante intervient et leur montre comment mesurer.

27 Il s'apprête à mesurer un 4e mètre mais l'enseignante l'arrête.

28 Il coupe finalement 3 mètres de ficelle.

29 Il retourne à la lecture des consignes avec son ami.

30 Il laisse celui-ci lire seul.

31 Ils semblent surtout regarder le matériel illustré en haut de la page. Il doit avoir lu le mot "paille" puisque le sujet va chercher une paille.

32 L'ami demande à l'enseignante ce qu'on fait avec la paille, elle les retourne à leurs consignes.

33 L'ami lit le mot "chaise". Le sujet lit «une paille».

34 Ils vont voir l'enseignante. Le sujet n'apporte pas sa feuille.
L'ami demande une information à propos de la chaise.
L'enseignante lui demande: «as-tu lu le 2, t'es rendu à "chaise" et tu n'as pas lu 2!»

35 Puis elle interpelle le sujet: «qu'est-ce que tu as fait? Viens me le montrer»
Elle lui fait lire (décoder) la consigne 2 et le réfère à l'illustration du

matériel pour lui faire comprendre ce qu'est un passe-lacet.

36 Il va chercher le passe-lacet. Il ne paraît pas très motivé.

37 Aidé de son ami, il passe la ficelle dans le passe-lacet. Puis il essaie de l'enfiler dans la paille.

38 L'enseignante annonce que la période est terminée mais ils continuent.

SUJET IV (version: SANS IMAGES)

1 Le sujet regarde la feuille de consignes.

2 Puis va voir les affiches et compare avec le matériel illustré sur sa feuille.

3 «C'est la règle» dit-il.

4 Il entend des amis qui disent: «Y faut d'la ficelle» «hé! nos ciseaux».

5 Il va chercher ses ciseaux.

6 Il écoute une information donnée à une autre écolière par l'enseignante: «Ça, c'est un mètre».

7 L'enseignante lui demande: «Qu'est-ce que tu as fait, là? Qu'est-ce qui est marqué?» L'enseignante intervient pour lui faire lire (décoder) la consigne 1.

8 Le sujet aide ensuite une amie qui mesure et coupe 1 mètre de ficelle.

9 Il regarde et écoute ce qui se passe près de lui; l'amie qu'il vient d'aider va voir l'enseignante, constate qu'elle s'est trompée et qu'il lui fallait 3 mètres de ficelle.

10 Le sujet lui demande: «Qu'est-ce qu'y a?» Elle répond: «Il faut qu'on fasse 3 mètres».

11 Il l'aide à corriger son erreur et à mesurer ses 3 mètres de ficelle.

12 A son tour, le sujet prend la ficelle.

13 L'enseignante intervient: «tu en as combien?», il répond: «j'en ai 1(...) ça m'en prend 3».

14 Il mesure 3 mètres de ficelle et coupe au bout de 2 mètres, puis coupe un autre mètre. «Bon, enfin!» dit-il.

15 Il aide un autre ami mais celui-ci coupe 3 bouts de ficelle de un mètre chacun.

16 Il recommence à mesurer de la ficelle avec un autre.

17 Le précédent revient et lui dit qu'il s'est trompée: «Hé! (...) fallait laisser la corde longue»

18 Il continue de mesurer la ficelle de son ami mais ne semble pas avoir compris ce que représente 3 mètres de ficelle, ou bien il se mêle dans la ficelle lorsqu'il mesure, car il se prépare à couper la ficelle en 2 ou 3 bouts.

19 Un copain lui dit en lui indiquant l'autre extrémité du mètre: «Non, pas là, là bas. Là!» La période se termine.

Classement:

Le visionnement de la bande magnétoscopique nous incite à apporter certaines modifications à la grille d'observation anticipée (p.38). L'addition des points E (écoute la lecture faite par un pair) et F (reçoit une information d'un pair) à la section ayant trait à l'*autonomie*, nous permet de classer un certain nombre de comportements. Les interventions initiées par l'enseignante au cours de l'expérimentation, nous permettent également d'ajouter les points G et H pour faciliter le classement de ces interactions non planifiées mais réelles. Puis, dans la section ayant trait àa la *compréhension*, nous précisons le point A par l'ajout du mot "regarde" et retranchons deux catégories non utilisées: "respecte la séquence" et "relit".

Cette nouvelle grille (présentée à l'appendice E) prend donc la forme de deux tableaux (p.49 à 52): le tableau *autonomie* qui se divise en deux catégories (rétroaction verbale et rétroaction non-verbale) formant elles-mêmes des sous-catégories de comportements observables, et le tableau *compréhension*

également défini par un ensemble de manifestations qui peuvent être observées. Ces comportements ou manifestations, à mesure qu'ils sont identifiés chez les sujets, sont classés dans les catégories correspondantes et quantifiés pour chacun des deux groupes. Dans le groupe "avec images" par exemple, les demandes d'aide à l'enseignante sont au nombre de 3 tandis que dans l'autre groupe on en compte 2. Les comportements de chaque catégorie sont ainsi calculés et les résultats additionnés de manière à révéler pour chacun des groupes, la quantité de rétroaction verbale utilisée, le nombre de recours à la rétroaction non-verbale et le nombre de manifestations de compréhension.

Discussion des résultats

Le schéma quasi-expérimental utilisé n'empêche pas la vie de la classe de se poursuivre. Il existe une dynamique qui, comme par enchantement, replace les sujets dans le contexte scolaire habituel et les retransforme en écoliers "normaux", une dynamique qui fait ressurgir spontanément la personnalité de l'enseignante pour qu'elle redevienne cette femme pleine de vitalité qui veut que les enfants progressent. Nous avons dû nous incliner devant cette réalité. Cette dynamique de la vie d'une classe a donc changé le cours de l'expérimentation et l'instruction initiale qui spécifie qu'aucune intervention ne doit être donnée par l'enseignante sans qu'elle ne soit réclamée du sujet, a dû être abandonnée. Cette dérogation de l'enseignante, c'est-à-dire initier une rétroaction sans qu'elle ne soit réclamée, est motivée par des comportements de l'enfant qui, dans un contexte scolaire normal, sont jugés comme des demandes de rétroaction.

L'intervention spontanée de l'enseignante durant les ateliers a un impact important sur les résultats de l'expérimentation. Elle vient modifier notre

TABLEAU I

Classification des énoncés touchant
l'*autonomie* pour le groupe «Avec images»

Version avec images		AUTONOMIE		TOTAL
Rétroaction verbale		SUJET 1	SUJET 2	
A	Demande l'aide de l'enseignante		5-25-30	3
B	Demande l'aide d'un pair		2-17	2
C	Ecoute info enseignante>pair		7-12-28	3
D	Ecoute info pair>pair	6-18		2
E	Ecoute lecture d'un pair	5-12	8	2
F	Reçoit info d'un pair	9	19	2
G	Reçoit l'aide de l'enseignante	31-34	27	3
H	Reçoit intervent regulatrice ens	11-22		2
TOTAL		9	11	20
Rétroaction non-verbale				
A	Cherche l'info dans l'environ	1-32	1-4	4
B	Regarde ce que les autres font	13-15-20-28-30	14-23	7
TOTAL		7	4	11

TABLEAU 2

Classification des énoncés touchant la *compréhension* pour le groupe «Avec images»

Version avec images		COMPREHENSION		TOTAL
		SUJET 1	SUJET 2	
A	Regarde ou lit les consignes	3-7-14-21-24-33		6
B	Agit	2-4-17-25-35-36 37-38	9-10-11-13-15-16 18-21-22-24-29	19
C	Regarde objets ou mots sur la feuille		26	1
D	Utilise adéquatement le matériel			
E	S'exclame	10	3	2
F	Arrête et s'interroge	19-26-29 (observe le mat.) 8 (pose des questions)	6 (fronce les sourcils)	5
G	Donne une rétro-information	16-27	20	3
TOTAL		21	15	36

TABLEAU 3

Classification des énoncés touchant l'*autonomie* pour le groupe «Sans images»

Version sans images		AUTONOMIE		TOTAL
Rétroaction verbale		SUJET 3	SUJET 4	
A	Demande l'aide de l'enseignante	32-34		2
B	Demande l'aide d'un pair			
C	Ecoute info enseignante>pair	4	6-9	3
D	Ecoute info pair>pair	16-18	4	3
E	Ecoute lecture d'un pair	3-30		2
F	Reçoit info d'un pair		17-19	2
G	Reçoit l'aide de l'enseignante	11-13-15-17-22-24 26-27-35	7-13	11
H	Reçoit intervent régulatrice ens	20		1
TOTAL		17	7	24
Rétroaction non-verbale				
A	Cherche l'info dans l'environ	2	2	2
B	Regarde ce que les autres font	8-21-23		3
TOTAL		4	1	5

TABLEAU 4

Classification des énoncés touchant la *compréhension* pour le groupe «Sans images»

Version sans images		COMPREHENSION		TOTAL
		SUJET 3	SUJET 4	
A	Regarde ou lit les consignes	29	1	2
B	Agit	1-6-7-10-14-25 20-30-38	5-8-11-12-14-15 16-18	17
C	Regarde objets ou mots sur la feuille	19-31-33		3
D	Utilise adéquatement le matériel	37		1
E	S'exclame		3	1
F	Arrête et s'interroge	5 (observe le matériel)	10 (pose des questions)	
G	Donne une rétro-information	9		2
TOTAL		16	11	27

concept de rétroaction. Nous sommes donc contraints de composer avec cette réalité qui, dans le fond, est représentative du fonctionnement de classe habituel.

L'autonomie:

Afin de mettre en place le cadre dans lequel s'inscrit cette discussion des résultats, un rappel de notre définition de l'autonomie s'impose. L'*autonomie* d'un sujet s'observe par la réalisation de l'activité ***Le ballon-siffleur*** en utilisant l'image comme principal indice sémantique et ce, sans recourir à la rétroaction. Nous évaluerons donc le degré d'autonomie en regard de la quantité de rétroaction réclamée par les sujets. Par exemple, un score de 20 au tableau de l'*autonomie* signifie dans le contexte de cette étude, un faible degré d'autonomie du sujet. Nous sommes consciente que cette définition réduit considérablement le concept d'autonomie. Toutefois cette réduction devrait nous permettre d'observer si un texte incitatif illustré favorise l'autonomie chez l'écolier non-lisant.

Rappelons que l'expérimentation s'est effectuée auprès de quatre sujets dont deux, les Sujets I et II, faisaient partie du groupe «Avec images» (AI) et les deux autres, les Sujets III et IV, du groupe «Sans images» (SI).
Le score total au tableau I c'est-à-dire pour le groupe AI est de 31 comparativement à 29 pour le groupe SI. L'écart entre les deux groupes n'est pas vraiment signifiant. Toutefois, nous le verrons un peu plus loin, les tableaux de la *compréhension* nous dévoilent un écart plus important entre les deux groupes, au profit du groupe AI. Mais les chiffres ne représentent pas toujours fidèlement la réalité. Il nous faut donc revoir attentivement les énoncés de chaque sujet pour mieux saisir la nature de leurs comportements.

Le Sujet I et le Sujet II, qui faisaient partie du groupe «Avec images», présentent des scores similaires quant à la quantité de rétroaction dont ils font appel. Pourtant, nous ne pouvons conclure à une équivalence du degré d'autonomie.

Le tableau I (p. 49) nous révèle que le Sujet I ne réclame pas de rétroaction pendant le déroulement de l'atelier. Il effectue l'activité en équipe, ce qui le place au centre des échanges qui s'établissent continuellement entre les membres de son équipe eux-mêmes ou en interaction avec les autres écoliers de la classe. Sa position lui offre la possibilité de bénéficier d'une foule d'informations sur le contenu de l'activité. Le visionnement de la bande vidéo nous laisse croire qu'il recueille quelques informations en écoutant un copain faire la lecture des consignes et en s'arrêtant aux échanges qui ont cours entre deux amis. Nous pouvons également observer qu'il regarde régulièrement ce qui se passe ailleurs dans la classe.

Bien que le Sujet I nous apparaît être un enfant actif, curieux, empreint d'une certaine autonomie et construisant le sens du texte, on constate qu'au contraire les gestes qu'il pose sont inutiles, sans but apparent et qu'ils ne font pas avancer la situation de lecture. Il ne paraît pas s'intéresser vraiment à l'activité. Il se laisse facilement distraire. Ainsi, il ne parvient pas à réaliser correctement la première étape de l'activité et ce, malgré les interventions de l'enseignante pour le rappeler à l'ordre ou pour l'aider à lire et à comprendre la première consigne. En effet, il ne réussit au terme de la période, qu'à couper trois bouts de ficelle sans les mesurer. Sa passivité et sa participation restreinte au déroulement de l'activité dénotent un manque d'intérêt et d'autonomie. Il laisse volontiers les autres lire et agir pour lui.

Le Sujet II (groupe AI) présente des comportements différents du Sujet I. Il

travaille seul, réclame de l'aide de l'enseignante et d'une amie à quelques occasions. Il est attentif aux échanges d'informations qui circulent entre l'enseignante et les écoliers ou entre les écoliers eux-mêmes. Il débute l'atelier par une lecture active des mots affichés dans la classe. Il ne lit pas la première consigne, il écoute une copine en faire la lecture. Puis, il commence l'activité sans trop se préoccuper de ce que les autres font. L'opération de mesurage lui occasionne quelques problèmes, cela le ralentit passablement mais il ne se décourage pas. Il demande, il écoute, il tâtonne puis il réussit la première étape. Il démontre en avoir reconstruit correctement le sens.

Ainsi, le Sujet II réclame de la rétroaction sous plusieurs formes et réalise fidèlement la première consigne alors que le Sujet I ne réclame pas de rétroaction verbale mais n'agit pas véritablement non plus. Sa réalisation montre que s'il a écouté et regardé ses pairs, il ne l'a pas fait avec attention. Ses prélèvements d'informations ne lui permettent même pas de faire la première étape. Nous constatons, à la lumière de notre définition de l'autonomie, que malgré la présence de l'image, ni l'un ni l'autre ne présentent de comportement réellement autonome. Toutefois, le Sujet II recueille plus efficacement ses informations et ce, avec plus d'intérêt que le Sujet I, d'où une meilleure compréhension de la consigne et une réalisation plus adéquate de la première étape.

Toujours sur le plan de l'autonomie, comparons maintenant les résultats des Sujets III et IV du groupe «Sans images» (SI).

Les scores au tableau 3 (p. 51) signalent un écart important entre les deux sujets. Le Sujet III profite d'une quantité de rétroaction plus considérable que le Sujet IV (21 contre 8). Cette différence tient principalement aux interventions spontanées de l'enseignante. Elle lui fournit un encadrement qui

favorise visiblement la compréhension et la réalisation de la première étape sans trop d'erreurs et de tâtonnements. Si nous écartons ce type d'intervention de l'enseignante, nous observons que l'écart diminue de façon importante entre les deux. Ainsi, le Sujet III sollicite un peu l'aide de l'enseignante, il écoute beaucoup, entre autres la lecture des consignes par un pair et les échanges entre l'enseignante et les écoliers ou entre les écoliers eux-mêmes. Il regarde également ce que les autres font. Le Sujet IV, lui, est attentif aux informations qui circulent de part et d'autre, reçoit quelques rétro-informations de ses pairs et un peu l'aide de l'enseignante mais c'est tout. Tous deux réalisent l'atelier avec des amis.

Le Sujet III réussit très bien la première étape et reconstruit avec plus d'aisance encore le sens de la deuxième consigne qu'il exécute d'ailleurs très bien.

Le Sujet IV, lui, ne parvient pas à réaliser adéquatement la première consigne. Peut-être y serait-il parvenu s'il avait disposé d'un peu plus de temps. On pourrait en effet penser qu'il est normal qu'un enfant *autonome* tâtonne plus longtemps à la recherche du sens des mots et prenne plus de temps à les comprendre; il met en marche un long processus qui pourra l'amener à édifier des bases solides sur lesquelles il aura la possibilité d'asseoir ses nouvelles constructions de sens. La question demeure néanmoins ouverte.

Nous avons déjà mentionné au cours de cette étude que notre définition de l'autonomie est assez restrictive. Ainsi, nous affirmons que nos sujets ne sont pas *autonomes*. Mais, nous pourrions également dire qu'un enfant autonome sait où et comment trouver ses informations. Ceci nous amène à reconsidérer notre définition de l'*autonomie*.

L'utilisation excessive de rétroaction par le sujet n'indique pas nécessairement un manque d'autonomie. Cela peut signifier que l'image n'est

pas un indice visuel predominant ou signifiant pour les écoliers non-lisants. On peut aussi supposer que la réalisation d'un activité comme celle-ci exige normalement beaucoup de rétroaction.

Nous avons choisi cette définition de l'*autonomie* croyant que l'image pouvait vraisemblablement compenser l'aide d'un adulte. Les résultats ne nous permettent pas de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

La compréhension:

Nous débutons également cette partie par un rappel de notre définition de la compréhension telle que nous l'avons exposée précédemment.

La compréhension s'infère à partir de manifestations extérieures telles donner une rétro-information, s'exclamer, lire les consignes, agir, s'interroger, bien utiliser le matériel et nous ajouterons, accomplir correctement une ou plusieurs étapes de l'atelier. Car un enfant qui ne comprend pas ne peut accomplir adéquatement l'activité.

Les tableaux 2 et 4, présentant la classification des énoncés touchant la *compréhension* (p. 56 et 58), opposent un score de 36 pour le groupe «Avec images» (AI) contre 27 pour le groupe «Sans images» (SI). Le décompte des manifestations de compréhension ne nous permet pas d'affirmer que le groupe AI comprend mieux que le groupe SI. En effet, l'observation attentive des énoncés nous révèle par exemple que le Sujet I qui présente le score le plus élevé, soit 21, est celui qui a le moins bien saisi la tâche à accomplir. Ici, les chiffres nous induisent en erreur. Toutefois, les autres scores représentent assez fidèlement la réalité.

Les Sujets I et II, qui bénéficient d'image, comme nous l'avons déjà mentionné, ne lisent pas les consignes de l'activité. Ils en écoutent la lecture faite par de

meilleurs lecteurs qu'eux. Après avoir entendu la lecture de la première consigne, le Sujet II se met à l'oeuvre. Il se distingue par son dynamisme et sa ténacité. Il ne perd pas une minute; il agit, commet quelques erreurs, rectifie, puis finalement réussit. Sa première erreur en est une de non compréhension. Il coupe 3 centimètres de ficelle. Il discerne qu'il est question de la longueur de la ficelle. Un commentaire de l'enseignante lui fait saisir qu'il s'agit plutôt de 3 mètres de ficelle. Il semble avoir assez bien compris car malgré quelques difficultés liées pricipalement à son organisation du travail, il réalise correctement la première étape. Il lit ensuite la deuxième consigne avec l'aide de l'enseignante. Le temps lui manque, il ne va pas plus loin. Quelques manifestations comme des exclamations, des mimiques ou le fait de donner une rétro-information, nous permettent également d'inférer que le Sujet II construit du sens, qu'il s'interroge, qu'il atteint un certain degré de compréhension. Le Sujet I, lui, a écouté distraitement son copain faire la lecture des consignes; il n'agit pas. Le mètre semble beaucoup l'intriguer. Son attention est constamment portée sur cet objet. Il s'interroge sur l'utilité de ce bâton puis découvre avec étonnement que cet objet est une sorte de règle. Il regarde les consignes à plusieurs reprises, il essaie parfois même de décoder, mais ne se concentre pas suffisamment sur cette tâche. Lorsque l'enseignante lui demande s'il est avancé, il avoue ne rien comprendre. Il reprend tout de même le décodage des consignes, mais se laisse à nouveau distraire. Il se dirige vers son copain qui réalise la première étape, mais ne l'aide pas. Il joue avec le mètre. Il n'agit que lorsque l'enseignante intervient pour lui faire lire la première consigne. Il coupe 3 bouts de ficelle sans mesurer et apparemment, sans s'interroger sur le sens réel de la consigne 1. Ces informations qu'il paraissait recueillir en écoutant les autres, en regardant autour de lui, en posant des questions, en regardant les consignes, en donnant des rétro-informations ou en travaillant avec l'enseignante ne semblent pas

l'aider à comprendre l'activité.

Les manifestations extérieures exprimant la compréhension sont moins nombreuses chez les Sujets III et IV qui n'ont pas d'image pour soutenir la compréhension. Dès le début de l'atelier, l'enseignante intervient spontanément auprès du Sujet IV pour lui faire lire la première consigne. Cela lui permet de commencer promptement l'activité. Le Sujet III, lui, écoute une élève qui lit à voix haute la consigne 1. Il va chercher le matériel et commence l'atelier avec un ami. Au début, il manque de motivation. L'intervention pertinente de l'enseignante l'aide à comprendre ce que signifie «3 mètres de ficelle». Elle le dirige sans trop de tâtonnement vers la deuxième étape. De retour aux consignes, il laisse à son ami la tâche de lire. Celui-ci, au lieu d'entreprendre la lecture de la deuxième consigne, s'affaire à lire les mots liés au matériel de manipulation; ici, l'image simple semble jouer un rôle dans l'identification des mots. Lorsqu'ils questionnent l'enseignante sur l'utilité de la chaise, celle-ci les ramène et les engage dans la lecture de la consigne 2. C'est à ce moment que naît l'intérêt. Le Sujet III réalise alors la deuxième étape avec l'aide de son ami. Le Sujet IV, lui, ne va pas plus loin que la première étape. Il mesure sa ficelle et celle de ses co-équipiers. Au départ les ficelles ont toutes 3 mètres mais il les coupe ensuite en bouts de un mètre chacun. Il ne semble pas saisir qu'il faut une ficelle longue de trois mètres pour confectionner ***Le ballon-siffleur***. Un copain lui indique qu'il ne faut pas couper la ficelle, mais il continue comme il a commencé. Comme nous l'avons déjà précisé, nous présumons que le Sujet IV serait parvenu à reconstruire finalement le bon sens de la consigne si nous lui avions accordé un peu plus de temps. Toutefois, dans un contexte où l'image est absente et le texte un peu trop difficile pour un non-lisant, le seul recours

demeure la rétroaction. Sans images, un non-lisant qui ne dispose pas de rétroaction se trouve dans une impasse; il peut difficilement accéder à la compréhension.

Nous constatons que les sujets des deux groupes ne lisent pas spontanément les consignes. Ou bien ils écoutent la lecture qu'un écolier en fait, ou bien ils attendent que l'enseignante vienne la leur faire lire. Ils ne semblent pas non plus consulter les images. Ils utilisent principalement la rétroaction pour construire le sens de l'activité. La rétroaction nous est apparue une source d'informations nécessaire aux écoliers non-lisants; plus encore, un réseau d'interactions propre à la fonction incitative. En effet, l'écolier se trouve dans une situation d'apprentissage qui l'amène à vérifier sa compréhension du message. Ainsi, il établit un réseau d'interactions qui répond à ses besoins, il veut savoir s'il pose le bon geste ou dire aux autres ce qu'il est arrivé à faire. Il apparaît donc normal qu'une activité comme ***Le ballon-siffleur*** favorise des échanges entre les écoliers eux-mêmes mais aussi avec l'enseignante. Le Ministère de l'éducation, dans son programme de français, accorde une place privilégiée à l'objectivation, processus par lequel l'écolier est amené, grâce à l'intervention de l'enseignante, à porter un regard critique sur la production ou la compréhension d'un discours. La rétroaction apparaît donc comme un processus pédagogique essentiel à la compréhension d'un message incitatif. En plus d'être un outil facilement accessible, la rétroaction représente sans doute un type d'interaction sécurisant pour l'enfant. Lire soi-même demande au non-lisant un effort certain, il se tourne plus facilement vers une personne qu'il sait savoir lire. Les images et les mots viennent probablement en dernier lieu pour confirmer les hypothèses sur le texte, c'est à ce moment qu'ils prennent toute leur signification! Les sujets construisent ainsi graduellement et progressivement le sens de l'activité. Le comportement du Sujet III (groupe

SI) nous permet de croire qu'à mesure que les étapes sont franchies, la construction de sens s'effectue plus facilement. La faculté de lire croît proportionnellement à l'avancement dans le texte. La compréhension ne concerne plus uniquement les mots ou la fonction des objets mais s'appuie sur la signification globale de l'activité. Les premières constructions de sens servent ainsi d'appui et de fondement à l'anticipation de ce qui suit et à la construction globale du sens.

En résumé, l'observation des tableaux 1 et 3 sur l'*autonomie* ne nous permet pas de constater de différences significatives entre les deux groupes. L'écart est un peu plus marqué entre les groupes pour l'aspect compréhension. Une observation plus poussée des manifestations de compréhension extraites des documents vidéo nous permet néanmoins d'apporter des nuances importantes. Les comportements du Sujet I (groupe AI) bien que nous apparaissant comme des signes de compréhension, sont réfutés par les résultats réels au terme de l'atelier. Ne parvenant pas à réussir correctement la première étape de l'activité, nous sommes justifiées de penser qu'il n'est pas parvenu à reconstruire le sens de la consigne 1. De son côté, le Sujet III (groupe SI) pousse plus loin la réalisation de l'activité, mais il est peu probable qu'il y serait parvenu aussi facilement en un aussi court laps de temps sans le soutien de l'enseignante. Le Sujet IV (groupe SI), lui, ne manifeste pas avoir saisi le sens de la première consigne. Le Sujet II (groupe AI) est le seul qui comprend et qui réussit la première étape en recourant modérément à la rétroaction. Nous ne sommes toutefois pas en mesure d'affirmer que cette réussite est due à la présence de l'image.

Importance de l'image comme indice visuel:

Nous n'avons pu observer de comportements précis nous indiquant que les sujets du groupe A1 utilisent l'image comme principal indice sémantique. Les seules manifestations tangibles à l'égard de l'image se produisent au tout début de l'atelier alors que les sujets des deux groupes consultent les affiches. L'image simple semble alors favoriser légèrement la construction de sens. Dans le cas du Sujet II, nous avons constaté que ce type d'images lui a permis de donner du sens au mot *passe-lacet*. Il parvient d'ailleurs très bien à le lire. Ironiquement, lorsqu'au terme de la période l'enseignante lui demande de relire le même mot mais cette fois en utilisant uniquement le contexte linguistique, il n'y parvient pas facilement. Il lit ou plutôt il décode *Enfile le papa*. Les autres mots écrits sur les affiches ne sont pas lus intégralement par les sujets; ils sont remplacés par des mots plus familiers (par exemple, papier collant au lieu de ruban adhésif, balloune au lieu de ballon gonflable). Nous remarquons que les mots illustrés identifiés au début de l'atelier ne sont pas réinvestis lors de la lecture des consignes. Les sujets ne paraissent pas établir d'eux-mêmes des liens entre les mots des affiches et ceux contenus dans le texte. Ils ont besoin de l'enseignante pour établir cette relation; ils ne le font pas spontanément.

Tous les autres aspects d'un texte illustré destiné aux écoliers non-lisants que nous voulions vérifier c'est-à-dire l'amélioration de la performance de l'écolier non-lisant grâce à l'image complexe et au contexte linguistique réunis, l'impact de l'image sur la compréhension des verbes, la correspondance entre le degré d'accessibilité des consignes et le nombre de mots illustrés et le degré d'efficacité de l'image lorsqu'elle représente un nombre restreint de mots et lorsqu'elle est redondante, n'ont pu l'être. En effet, dans le temps qui nous était imparti, les sujets n'ont pas lu les

consignes et n'ont pas semblé regarder les images, ils font l'atelier en utilisant principalement la rétroaction. Nous ne pouvons donc affirmer quoique ce soit sur l'une ou l'autre des assertions tirées des études de Reinwein ou de Smith.

Si l'image est un indice visuel important favorisant la compréhension des consignes écrites et le fonctionnement autonome des écoliers non-lisants, la présente étude ne nous a pas permis de le prouver. Ainsi, nous ne pouvons conclure à la supériorité de la version avec images sur la version sans images. Cela n'invalide pas pour autant notre hypothèse; nous ne sommes simplement pas en mesure de l'entériner en raison d'un schéma quasi-expérimental qui s'est avéré impertinent au cadre conceptuel. En effet, nous croyons que le contexte expérimental de cette étude a modifié considérablement la situation pédagogique. Nous identifions trois facteurs qui, selon nous, sont à l'origine de ces modifications.

Premièrement, le schéma quasi-expérimental exigeait que les sujets ignorent en quoi consiste l'atelier. Une démarche comme celle-ci va à l'encontre d'une véritable situation de lecture. Aucune circonstance particulière n'entourait l'activité, aucune activité d'amorce ne venait y donner du sens. Bien que les sujets aient su ce qu'on attendait d'eux, c'est-à-dire réaliser l'activité ***Le ballon-siffleur***, il leur était tout de même difficile d'élaborer des hypothèses convenables sur le contenu du texte. Les images auraient peut-être pu leur donner des indices signifiants mais elles n'ont semblé d'aucune utilité. Nous avons déjà mentionné dans le cadre conceptuel, l'importance pour le lecteur qui construit le sens d'un texte, de pouvoir se référer à ses connaissances antérieures. Les écoliers qui réalisaient ***Le ballon-siffleur*** auraient dû être en mesure de se référer à leur propre expérience de bricoleur

pour anticiper sur le contenu du texte. C'est sur cet aspect de l'acte de lire que jouent les activités de mise en situation. Elles préparent l'écolier non-lisant à aborder le texte; elles lui permettent de se référer à ses connaissances antérieures. Ainsi, le texte s'entoure d'un contexte signifiant qui favorise le processus d'anticipation. Une telle préparation fait que le lecteur a le goût de lire; une intention anime son activité de lecture ce qui l'amène à poser des hypothèses sur le texte. De plus, ces activités préparatoires mettent le lecteur sur la piste d'idées plus particulières par rapport au texte, des mots se rattachent à ces idées et orientent ainsi sa recherche d'indices.

Deuxièmement, la stucture même de l'atelier a occasionné une certaine confusion pour quelques sujets, car ils n'étaient pas familiers avec ce genre de disposition du texte. Cela a créé des interférences. Il n'était pas évident pour eux que les mots et les images précédant les consignes présentaient le matériel nécessaire à la réalisation de l'atelier et que les phrases numérotées en-dessous donnaient les étapes à suivre. Le Sujet II (groupe AI) et le Sujet III (groupe SI) ont d'ailleurs été légèrement ralentis par cette particularité de l'organisation du texte. Les activités pédagogiques quotidiennes auxquelles les écoliers sont habituées diffèrent de ce genre d'atelier tant par leur contenu que par leur forme.

Troisièmement, nous savons que la compétence en lecture grandit au fur et à mesure que l'on avance dans le texte, mais pour cela il faut pouvoir disposer de tout son temps. Le temps alloué à la réalisation de l'atelier n'était pas suffisamment long pour observer le développement de ce type de compétence. Il est difficile d'observer l'impact de l'image sur la lecture des consignes quand les sujets n'arrivent, au terme du temps imparti à l'expérimentation, qu'à débuter l'activité.

CONCLUSION

Plusieurs chercheurs ont démontré la supériorité de l'image dans les premiers apprentissages en lecture. Pour notre part, nous voulions vérifier si l'image peut avoir un impact sur la compréhension de textes à caractère incitatif et si elle favorise l'autonomie chez l'écolier non-lisant. Certains facteurs ne nous ont pas permis de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

Nous avons constaté premièrement qu'il était illusoire de croire que la compréhension et la réalisation d'une activité comme ***Le ballon-siffleur*** puissent être soutenues principalement par l'aspect sémantique de l'image. Pour un écolier non-lisant, la lecture d'un texte bien qu'incitatif, illustré et entouré d'une panoplie d'objets pour la fabrication de l'atelier, demeure une tâche ardue. La fonction incitative exige de la rétroaction. En l'éliminant, nous privons l'enfant d'une source indispensable d'informations et d'objectivation certes mais aussi d'échanges rassurants. L'écolier qui utilise modérément la rétroaction pour comprendre est sans doute plus autonome que celui qui ne demande rien et qui ne fait rien. Cette constatation ne remet pas en cause l'importance de l'image dans des textes destinés aux écoliers non-lisants, elle vient tout simplement nuancer notre hypothèse.

Nous nous sommes deuxièmement rendu compte qu'une situation expérimentale ne doit pas être différente d'une situation pédagogique. Elle doit fournir les mêmes conditions d'apprentissage. Ainsi, une véritable situation de lecture ne peut exister en dehors de la tradition pédagogique propre à la classe. Dans le quotidien de ce groupe d'écoliers de première année, l'enseignante intervient beaucoup en situation d'apprentissage. En lecture en particulier, le décodage

est une stratégie privilégiée et l'utilisation de l'image est peu encouragée. Le fonctionnement par thème et en ateliers ainsi que les activités de mises en situation sont des pratiques pédagogiques valorisées.

Nous avions espéré que nos sujets non-lisants parviendraient à compléter l'activité que nous leur avions proposée en une demi-heure. L'atelier ***Le ballon-siffleur*** fait partie intégrante d'une série d'ateliers gravitant autour du thème ***Mes sens***. Une mise en situation introduit habituellement le thème auprès des écoliers, ce qui leur permet d'anticiper sur celui-ci et d'établir des relations avec leurs connaissances antérieures. Les ateliers prennent ainsi tout leur sens car elles s'inscrivent à l'intérieur d'un projet. Mais une telle préparation exige beaucoup de temps. Or, dans le temps qui nous était imparti, nous n'avons pu faire vivre des activités d'amorce aux enfants. Les sujets ignoraient que l'activité faisait partie d'un ensemble thématique. De plus, ils n'étaient pas familiers avec cette façon d'écrire les ateliers. Au moment de leur remettre les feuilles de consignes, nous ne leur avons dévoilé que le titre de l'atelier. Ils n'avaient donc aucune idée ni de l'objectif visé par celui-ci ni de la nature ou du déroulement de l'activité.

Dans une situation de lecture signifiante, l'enfant doit pouvoir poser des hypothèses sur le sens du texte. Pour ce faire, il doit être alimenté par des événements qui entourent l'activité de lecture. Ainsi, lui présenter ***Le ballon-siffleur*** déjà réalisé peut l'amener à s'interroger sur la façon de le fabriquer. Il est alors en mesure, devant la série de consignes, de poser des hypothèses plus précises qui lui viennent de ce qu'il sait déjà du ballon-siffleur et peut-être même d'anticiper de trouver dans ce texte des mots comme *ballon, paille, ficelle, chaises,* etc. Il est ainsi motivé à lire les consignes.

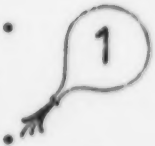
L'introduction de la série ***Je travaille par moi-même en classe-atelier. Mes sens.*** sur une période d'un mois peut également aider l'écolier non-lisant en l'habilitant à travailler avec ce genre de matériel. Par la suite, la présentation de l'atelier ***Le ballon-siffleur*** prend tout son sens. Accorder finalement une période d'environ une heure pour réaliser l'expérimentation permet aux sujets d'accomplir adéquatement les étapes de l'atelier. Nous devrions maintenant avoir tous les facteurs favorables à une situation à la fois pédagogique et expérimentale qui soit signifiante et révélatrice.

Tout au long de l'expérimentation, nous avons constaté qu'écouter, regarder et demander faisait partie du processus d'apprentissage de la lecture. Nous aurions voulu que l'image seule fournisse ces indices sémantiques nécessaires à la reconstruction du sens des consignes; mais ceci s'est avéré illusoire. Nous pensons qu'un contexte expérimental, inspiré des modifications que nous venons d'énoncer, nous permettrait de vérifier notre hypothèse. Toutefois, il serait plus réaliste de penser que, peu importe le contexte d'apprentissage de la lecture au sein duquel l'enfant se trouve, la rétroaction y occupera toujours une place privilégiée. Ce qui à notre avis, n'élimine pas la possibilité que, pour l'écolier non-lisant et l'enseignante qui l'accompagne dans son processus de construction de sens, l'image soit un outil important, assumant une fonction sémantique permettant la reconstruction du sens d'un texte incitatif.

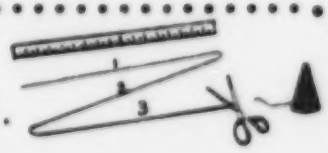
APPENDICE A

Consignes illustrées

LE BALLON-SIFFLEUR



- Un mètre
- Des ciseaux
- Une paille
- Un ballon gonflable
- De la ficelle
- Un passe-lacet
- Deux chaises
- Du ruban adhésif

1 Coupe 3 mètres de ficelle. 

2 Enfile le passe-lacet et glisse-le dans la paille.

3 Tiens la ficelle et ôte le passe-lacet.

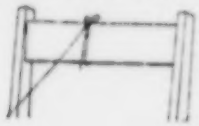
4 Attache un bout de la ficelle au dossier d'une chaise.

Conception: Pédagoutil inc.

LE BALLON-SIFFLEUR

2

5 Attache l'autre bout au dossier de l'autre chaise.

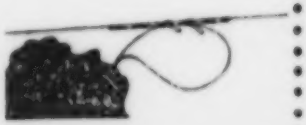


6 Eloigne une chaise pour tendre la ficelle. Va lentement.

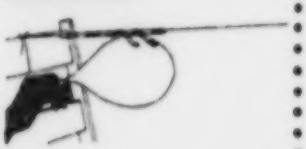
7 Gonfle plusieurs fois le ballon. Dégonfle-le.

8 Attache le ballon à la paille avec du papier adhésif.

9 Gonfle le ballon. Tiens-le gonflé.



10 Place le ballon-siffleur au bout du fil.



11 Lâche le ballon-siffleur. Il sera propulsé à l'autre bout.

Conception: Pédagoutil Inc.

APPENDICE B

Consignes non illustrées

LE BALLON-SIFFLEUR

- Un mètre
- Des ciseaux
- Une paille
- Un ballon gonflable
- De la ficelle
- Un passe-lacet
- Deux chaises
- Du ruban adhésif

1 Coupe 3 mètres de ficelle.

2 Enfile le passe-lacet et glisse-le dans la paille.

3 Tiens la ficelle et ôte le passe-lacet.

4 Attache un bout de la ficelle au dossier d'une chaise.

Conception: Pédagoutil inc.

LE BALLON-SIFFLEUR

2

5 Attache l'autre bout au dossier de l'autre chaise.

6 Eloigne une chaise pour tendre la ficelle. Va lentement.

7 Gonfle plusieurs fois le ballon. Dégonfle-le.

8 Attache le ballon à la paille avec du papier adhésif.

9 Gonfle le ballon. Tiens-le gonflé.

10 Place le ballon-siffleur au bout du fil.

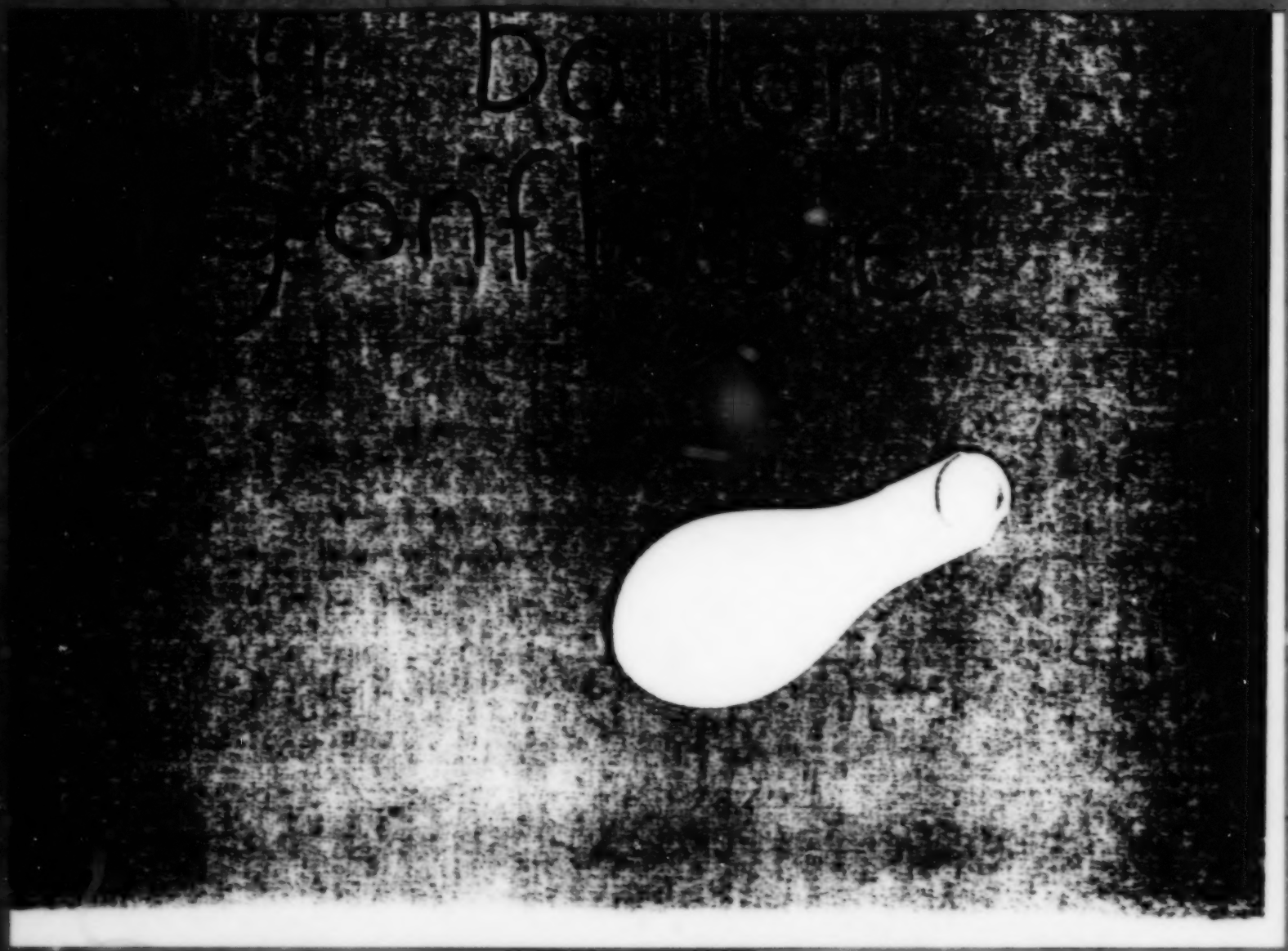
11 Lâche le ballon-siffleur. Il sera propulsé à l'autre bout.

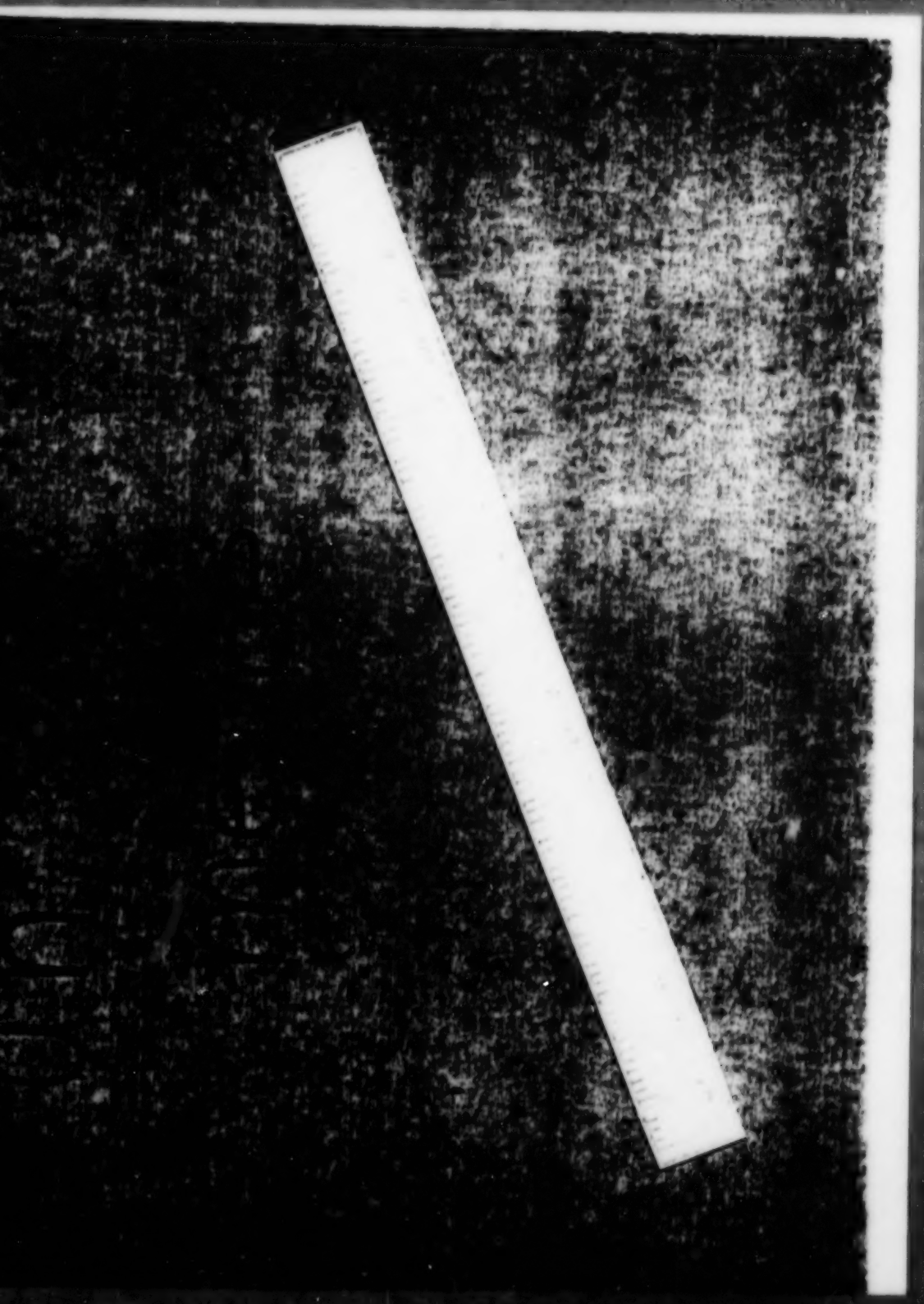
Conception: Pédagoutil Inc.

APPENDICE C

Affiches

un ,sse-lacet





des

ciseaux

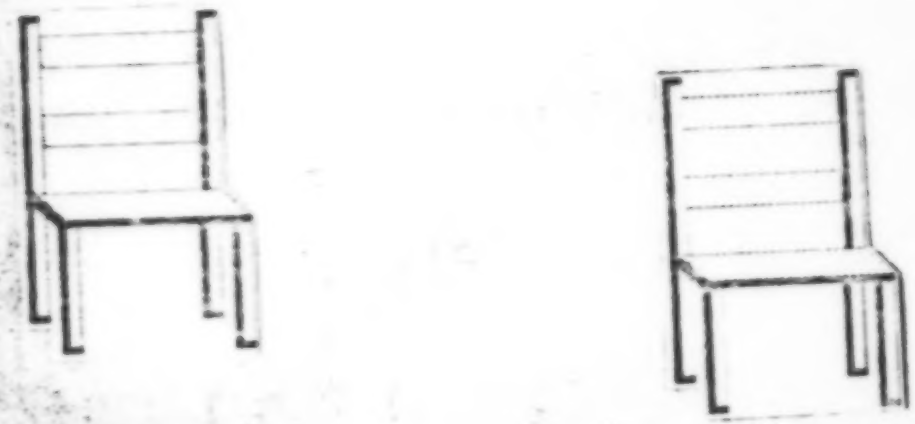
une
paille

du

ruban

adhésif

deux chaises



de la

ficelle

APPENDICE D

Instructions de l'enseignante

Instructions verbales données par l'enseignante au début de l'activité*

Groupe avec images

Vous avez remarqué en entrant il y a des images en arrière avec des photos et des mots, ça peut vous aider, faites ce que vous voulez avec ça.
Maintenant, on a une petite activité à faire, puis ça c'est la feuille de consignes, comme lorsqu'on va en atelier, Mable vous met le numéro d'atelier, et la consigne. Ce matin je vous donne cette consigne-là. Vous aurez chacun une feuille avec les consignes et vous avez des images, vous vous organisez.
La première chose que vous allez faire, vous vous installez où vous voulez puis lisez vos consignes, quand vous avez fini de lire votre feuille si vous avez de la misère vous pouvez aller voir là (affiches). Quand vous avez fini de lire votre feuille vous avez tout ce qu'il vous faut pour faire ce que la consigne vous demande. Pour faire l'activité, si vous avez besoin de quelque chose dans la classe, vous allez le chercher, vous vous organisez.
Je vous donne à chacun une feuille, vous lisez votre consigne et puis vous faites ce qui est écrit sur la feuille.
Le titre c'est le ballon-siffleur. C'est une belle activité.

Groupe sans images

L'activité qu'on va faire ça s'appelle le ballon-siffleur (...) c'est un petit jeu et là (...) tantôt y a des amis qui sont pas allés voir, dans le fond y a des mots qu'ils ne trouvaient pas (...)
"I c'est la consigne 1... 2-3-4-5 ... y a 11 consignes. Mais tu commences à lire la première, la deuxième... tu vas voir c'est facile. Alors là vous allez vous installer.
(les enfants se sont levés)
Vous avez tout le matériel sur le bahut, si vous avez besoin de quelque chose vous allez le chercher sur le bahut, si vous avez besoin de vos ciseaux, prenez vos ciseaux.

* Retranscription de la bande vidéo.

APPENDICE E

Grille d'observation finale

LECTURE

Grille d'observation anticipée

AUTONOMIE

rétroaction verbale:
- demande de l'aide à l'enseignante
- demande de l'aide à un pair
- écoute l'information que l'enseignante donne à ses pairs
- écoute l'information qu'un écolier donne à un autre écolier
- écoute la lecture que fait un autre écolier
- reçoit une information d'un pair
- reçoit l'aide de l'enseignante
- reçoit une intervention régulatrice de l'enseignante

rétroaction non-verbale:
- cherche l'information dans l'environnement
- regarde ce que les autres font

COMPREHENSION
- regarde ou lit les consignes
- agit
- regarde les objets ou les mots sur la feuille
- utilise adéquatement le matériel
- s'exclame
- arrête et s'interroge
  - › fronce les sourcils
  - › pose des questions
  - › observe le matériel

-donne une rétro-information

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARIBEAU, C. et al
  1985 **Je travaille par moi-même en classe-atelier. mes sens.** Trois-Rivières, Ed. du Réseau U.

- CHARMEUX, Eveline
  1987 **Apprendre à lire: échec à l'échec.** Ed. Milan.

- FOUCAMBERT, Jean,
  1976 **La manière d'être lecteur**, Paris, OCDL-SERMAP.

- FOUCAMBERT, Jean et al (Ass. française pour la lecture)
  1982 **Lire c'est vraiment simple!**, Paris, O.C.D.L.

- HOULD, Raymond
  1982 "Principes pour une pédagogie renouvelée de la lecture" **Didactique de la communication écrite (lecture)**, P.P.M.F., U.Q.T.R.

- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
  1979 **Programme d'étude primaire. Français**, Direction générale du développement pédagogique, Gouvernement du Québec.

- MONTARE, A. ELMAN, E. & COHEN, J.
  1977 "Words and Pictures: A Test of Samuels' Findings" **Journal of reading behavior,** 9, p. 269-285.

- REINWEIN, J.
  1983 "Le rôle du contexte dans les premiers apprentissages en lecture" **Québec français,** , 52, p. 74-76.

- REINWEIN, J.
  1985 "L'effet du contexte pictural et linguistique sur l'identification des mots dans les premiers apprentissages en lecture". **Cirade,** U.Q.A.M., no.1.

- REINWEIN, J.
  1985 "Une image vaut-elle mille mots? -Typologie des rapports entre texte de lecture et illustration" **Québec français,** 60, p. 62-67.

- REINWEIN, J.
1988 "Lire un texte illustré. Ce que les images d'un texte racontent..." **Québec français,** 72, p. 36-42.

- SAMUELS, S.J.
1967 "Attentional Process in Reading: The Effects of Pictures on the Acquisition of Reading Response" **Journal of educational psychology,** Vol. 58, p.337-342.

- SMITH, Frank
1980 **Comment les enfants apprennent à lire**, Paris, Ed. RETZ.

- SMITH, Frank
1986 **Devenir lecteur**, Paris, Armand Colin/Bourrelier.